

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj samostatnosti žáků projektovou metodou

Development of pupils' independence by using the project method

Olga Kretíková

Vedoucí práce: PhDr. Tomková Anna, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: I. ST. (7503T047)

2 0 1 6

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj samostatnosti žáků projektovou metodou vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....
Datum

.....
Podpis

Poděkování

Za cenné rady a připomínky při zpracování zvoleného tématu diplomové práce děkuji především vedoucí diplomové práce paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D.

Mé poděkování patří také mé rodině, jmenovitě mému manželovi za psychickou a finanční podporu během studia na PedF UK i oběma dětem za trpělivost se studující maminkou.

ABSTRAKT

Cílem předložené diplomové práce je na základě vlastní zkušenosti zjistit, zda lze rozvíjet samostatnost žáků prostřednictvím projektové metody. Diplomová práce je členěna na dvě hlavní části: část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část práce shrnuje a hodnotí poznatky získané studiem dostupné odborné literatury k tématu samostatnost žáků a tématu projektové metody. Závěr teoretické části shrnuje východiska pro rozvoj samostatnosti projektovou metodou. Praktická část analyzuje mou dosavadní pedagogickou praxi, respektive užívání projektové metody z hlediska samostatnosti žáků a na tuto analýzu navazuje akční výzkum započatý novým projektem zaměřeným na rozvoj samostatnosti žáků v aktivizačních výukových metodách dosud nezkušených. Část příloh obsahuje výsledné produkty žáků z některých projektů popisovaných v praktické části práce, myšlenkové mapy žáků z průběhu projektů a fotodokumentaci z realizovaného nového projektu zaměřeného na rozvoj samostatnosti žáků. Závěrem stanovím na základě svého výzkumu potvrzení hypotézy, že cílené používání projektové metody vede k rozvoji samostatnosti žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

Cíle vzdělávání, samostatnost žáků, strategie výuky, projektová metoda

ABSTRACT

The aim of this thesis is to determine whether it is possible to develop pupils' independence by way of the project method, which is based on my own practical experience. The thesis is divided into two main parts: the theoretical part and the practical part.

The theoretical part summarizes and evaluates the knowledge gained by studying the available literature on the topic of pupils' independence and the theme of project method. The conclusion of the theoretical part summarises the bases for the development of the self-reliance via project method. The practical part analyses my previous teaching experiences, like the use of project method in terms of pupils' independence and this analysis is followed up with the practical research, based on a new project which is focused on the development of the pupils' independence in the activating teaching methods that have not been used yet. The part of the appendix includes final pieces of pupils' works from some of the projects described in the practical part, pupils' mind maps from their projects and photo documentation of the newly realised project, which was aimed at developing pupils' independence. In conclusion, I validate, based on my own research, the hypothesis that the targeted use of project method leads to the development of the pupils' independence.

KEY WORDS

Education goals, pupils' independence, teaching strategies, project method

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. PROČ JE DŮLEŽITÉ DĚTI UČIT SAMOSTATNOSTI.....	11
1.1 RVP ZV V KONTEXTU S ROZVOJEM SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ PROJEKTOVOU METODOU ...	12
2. VYMEZENÍ POJMŮ AKTIVITA - SAMOSTATNOST-TVOŘIVOST	14
2.1 AKTIVITA ŽÁKŮ - JEJÍ DRUHY A TYPY	17
2.2 SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ	21
3. VHODNÉ PODMÍNKY A BARIÉRY PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI	27
4. SAMOSTATNOST Z HISTORICKÉHO KONTEXTU	29
5. MOŽNOSTI AKTIVIZUJÍCÍCH VÝUKOVÝCH METOD PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ	33
5.1 SPECIFIKA PROJEKTŮ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ.....	34
5.2 MÝTY O DV BRZDÍCÍ ŽÁKOVSKOU SAMOSTATNOST	36
5.3 ROZVOJ SAMOSTATNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM STRUKTUROVANÉHO DRAMATU.....	39
5.4 MOŽNOSTI PROJEKTOVÉ METODY PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ	40
6. PROJEKTOVÁ METODA.....	43
6.1 VYMEZENÍ POJMŮ	43
6.2 ÚSKALÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH.....	47
6.3 TYPOLOGIE PROJEKTŮ	48
6.4 REALIZACE PROJEKTŮ	49
7. METODY VÝZKUMU POUŽITÉ V DIPLOMOVÉ PRÁCI	51
7.1 ANALÝZA PEDAGOGICKÉ SITUACE.....	51
7.2 AKČNÍ VÝZKUM.....	51
8. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	54
II. V Ý Z K U M N Á Č Á S T	56
1. ANALÝZA REALIZOVANÝCH PROJEKTŮ	57
1.1 PRVNÍ SETKÁNÍ S PROJEKTY V MÉ PRAXI.....	57
1.2 ORGANIZACE A ANALÝZA PROJEKTŮ REALIZOVANÝCH OD ROKU 2009	61
1.2.1.1 PROJEKT COMENIUS, ROK 2009 - 2012	61
1.2.1.2 ANALÝZA REALIZACE PROJEKTU COMENIUS	63
1.2.2.1 PROJEKT POHÁDKA, ROK 2011	66
1.2.2.2 ANALÝZA REALIZACE PROJEKTU POHÁDKA.....	67
1.2.3.1 PROJEKT STARÉ POVĚSTI ČESKÉ, ROK 2012	69

1.2.3.2 ANALÝZA REALIZACE PROJEKTU STARÉ POVĚSTI ČESKÉ.....	70
1.2.4.1 PROJEKTOVÝ DEN MINULOST, SOUČASNOST A BUDOUCNOST, ROK 2013	72
1.2.4.2 ANALÝZA PROJEKTOVÉHO DNE MINULOST, SOUČASNOST A BUDOUCNOST	75
2. ZAVÁDĚNÍ PROJEKTOVÉ METODY V NOVÉ NEZKUŠENÉ TŘÍDĚ (AKČNÍ VÝZKUM)	79
2.1 KONTEXT PRÁCE S NOVOU TŘÍDOU PŘI ZAVÁDĚNÍ PROJEKTOVÉ METODY	79
2.2 CÍLE POČÁTEČNÍHO ZAVÁDĚNÍ PROJEKTOVÝCH METOD S NOVOU TŘÍDOU	81
2.3 NÁMĚT, TÉMA, TYPOLOGIE REALIZOVANÉHO PROJEKTU	82
2.4 HODNOCENÍ REALIZACE PROJEKTU O SEDMI TRPASLÍCÍCH.....	84
2.5 VÝHLED NA POKRAČOVÁNÍ AKČNÍHO VÝZKUMU V BUDOUCNU	90
3. ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	92
ZÁVĚR	97
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, PRAMENŮ A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	98
SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Během své pedagogické praxe i svého působení jako matky dvou vlastních dětí mne vždy zajímala problematika samostatnosti dítěte. Cílem předložené diplomové práce je ověřit si ve školní praxi, zda existuje vztah mezi rozvojem samostatnosti žáka a cíleným pravidelným používáním projektové metody v běžné výuce.

Teoretická část shrnuje poznatky z odborné literatury k tématu samostatnosti žáka a k tématu projektové metody. Ve výzkumné části je vztah rozvoje samostatnosti žáka a používání projektové metody podroben analýze projektů realizovaných v mé pedagogické praxi na ZŠ v Písnici za posledních šest let a akčnímu výzkumu založenému v letošním školním roce na cíleném používání projektové metody z hlediska samostatného rozhodování u žáků, kteří do založení výzkumu ještě nepoznali žádné aktivizující metody výuky a jejich schopnost samostatnosti byla na nejnižší úrovni.

Zájem vybrat si zvolené téma ve mně posílil fakt, že jsem ve své školní praxi dostala příležitost jako třídní učitelka vyučovat, v ohledu používání aktivizujících metod výuky, dvě naprosto rozdílné třídy. V loňském roce jsem odevzdávala třídu, kterou jsem vedla celé 4 roky (od 1. po 4. třídu). Od počátku svého působení v této třídě jsem uplatňovala metody aktivního učení, zejména kooperativní a činnostní učení a dramatickou výchovu. Často jsem zde zaváděla i třídní projekty a kladla důraz na osobnostně sociální rozvoj a samostatnost dětí, protože zejména u těchto dětí jsem považovala rozvoj uvedených schopností za zcela zásadní pro jejich další život. Třída byla totiž specifická tím, že byla sestavena z dětí sociálně slabých rodin a rodin cizinců. Tuto skutečnost jsem věděla již před nástupem žáků třídy do naší školy, a proto jsem jejich výuku a výchovu tomu již od počátku docházky do školy musela přizpůsobit.

V 1. třídě bylo zásadní vyřešit problém samostatné každodenní přípravy dítěte do školy, často i správného ranního nástupu do školy, vyřešení svačín, obědů a pomůcek na vyučování. Zkrátka potřebovala jsem co nejrychleji naučit děti samostatnosti v širokém slova smyslu. Byla to "velká škola" nejen pro děti samé, ale i pro mne. Po čtyřech letech společného školního života s touto třídou jsem dostala příležitost vést třídu dětí pocházejících z úplně opačného sociálního prostředí. Srovnání výuky a výchovy těchto dvou odlišných tříd žáků je nesmírně zajímavé a pedagogicky pozoruhodné, zejména v oblasti původního stavu a postupného rozvoje samostatnosti a tvořivosti dětí.

Pojem samostatnost žáků úzce souvisí s pojmem aktivity a tvořivosti žáků, jak si podrobněji vysvětlíme níže, v teoretické části mé práce. Všechny tyto dovednosti lze rozvíjet aktivizujícími metodami výuky žáků, z nichž za nejkompexnější považuji projektovou metodu. Metodu, která se používá příležitostně při běžné výuce, nebo téměř výhradně v různých druzích alternativních způsobů výuky jako je zejména "Montessori" výuka, výuka "Waldorfských" škol, nebo výuka "Step by step". Já osobně jsem ve své praxi zažila, kromě použití projektové metody v běžné škole, výuku v Montessori třídách. To vše mě velmi ovlivnilo v mém uvažování o problematice, kterou se zabývá má diplomová práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Moje práce se zabývá otázkou, zda **projektová metoda přispívá k rozvoji samostatnosti žáků**. V úvodních kapitolách teoretické části se zamýšlím nad tím, proč je důležité děti samostatnosti učit a jak požadavek samostatnosti respektují zásadní vzdělávací dokumenty určující výuku v našich školách. V následujících kapitolách se věnuji vymezení pojmů aktivita, samostatnost a tvořivost. Zmiňuji vhodné podmínky a bariéry pro rozvoj samostatnosti žáků a sleduji samostatnost žáků v historickém kontextu. Zvažuji jaké jsou možnosti aktivizačních výukových metod pro rozvoj samostatnosti žáků, včetně metody projektové a metod dramatické výchovy. Vymezuji pojem projektová metoda a zamýšlím se nad úskalími při zavádění projektové metody v běžné výuce. Závěr teoretické části shrnuje východiska pro rozvoj samostatnosti žáků projektovou metodou.

1. PROČ JE DŮLEŽITÉ DĚTI UČIT SAMOSTATNOSTI

Pomáháme vychovávat generaci, která musí obstát v budoucím světě plným rychlých změn a zvratů, která bude muset reagovat na různorodé lidské potřeby různých kultur a národností, bude se muset umět rychle rozhodovat s využitím všech dostupných informací k problému. My, kdo k tomuto procesu výchovy a vzdělávání budoucí generace přispíváme, nemůžeme nepřemýšlet o tom, jaké dovednosti jsou pro budoucí generaci nejdůležitější, aby v životě obstála. Zda je to množství izolovaných vědomostí a faktů, nápodoba naučených postupů a spolehnutí na cizí autoritu, která jim vždy ukáže tu "správnou" cestu, nebo je to umění rozhodnout se v pravou chvíli, vědět, kde najít ty správné informace k problému a nebát se jednat samostatně. Při přemýšlení o budoucí generaci nám jako jedna z nejdůležitějších dovedností člověka pro úspěšné přežití vyvstane **SAMOSTATNOST** v tom nejširším slova smyslu. Když děti budeme směřovat k samostatnému rozhodování, přemýšlení a samostatné práci, stanou se z nich jedinci, kteří budou nezávislí, s vlastním názorem, schopni dobře komunikovat s ostatními.

Potřeba umět samostatně pracovat vychází jednak z pojetí společnosti jako konkurenčně tržního prostředí, ale i z toho, "že člověk, který např. umí samostatně pracovat s informacemi, hodnotit je, porovnávat, sledovat záměry textu, jeho kontext..., je obtížně manipulovatelný." (Marušák, R., Čtenářská gramotnost, Praha 2012, str.14)

Určitá úroveň **samostatnosti je nutná pro funkční gramotnost**, jejíž součástí je čtenářská, matematická, přírodovědná, počítačová, jazyková atd. gramotnost. V ní je zdůrazněna schopnost gramotného člověka využívat znalostí, dovedností, schopností pro hodnotné fungování a uplatnění ve společnosti, jeho vybavenost pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou společností, schopnost řešit problémy každodenního života,... Nízká funkční gramotnost vede k vážným problémům ve studiu jedince a jeho uplatnění na trhu práce, může vést k tomu, že člověk lehce podléhá propagandě, reklamě, kýči, povrchnosti, mediálním a politickým manipulacím. Tyto argumenty obhajují potřebnost gramotného člověka jako záruku ochrany demokracie a základních hodnot společnosti. Další argumenty se vztahují ke kvalitě osobního a společenského života člověka, jeho hodnotové orientaci, postojům a ke schopnosti člověka orientovat se v lidských vztazích a světě obecně. (Marušák, R., Čtenářská gramotnost, Praha 2012, str.14)

Postupem času pak **ze samostatných jedinců vyrostou tvořiví jedinci**, kteří si poradí i s nově se naskytnuvšími problémy, najdou nové, možná lepší, způsoby jejich řešení a budou tak schopni reagovat na nově vzniklé situace, které jim život přinese.

Bohužel, po čtyřicet let byli lidé naší republiky vychováni k pravému opaku a to se odrazilo v naší ekonomice, politice i mezilidských vztazích. Ještě teď, po téměř čtvrt století, se naše země potýká s **problémy pramenícími z naší neblahé historie**, která způsobila otupění smyslů lidí, odcizení vědy, vzdělání a výchovy od reality života a která účelnou komunikaci lidí proměnila v bezcílné monologové promluvy v zájmu zachování osobního postavení či pohodlného života ve společnosti. Toto neblahé dědictví můžeme napravit zejména účelným vzděláváním a výchovou k hodnotám, které prokazatelně lidem pomohou dostat svým cílům a úspěchům v již spravedlivější demokratické společnosti.

Samostatnost je lidská schopnost, po které volají matky svých dětí i mnozí učitelé druhého stupně, kteří ve většině shledávají své žáky v tomto smyslu zcela nepřipravené na studium na druhém stupni ZŠ či víceletých gymnáziích. Stěžují si, že děti nedokážou **samostatně řešit problémy, ani se samostatně učit, neporadí si samy s překážkami**, na které narazí, neumí komunikovat, spolupracovat, prezentovat své myšlenky, že nevědomosti, ale zmíněné dovednosti jim nejvíce ztěžují studium na vyšších stupních škol.

Samostatnost je pro žáky klíčová pro celé jejich budoucí studium, zaměstnání, sebevzdělávání a rozvoj osobnosti, ale i pro celý jejich praktický život, a přesto je zatím jen málo publikací věnujících se této oblasti, stejně tak se málo pozornosti ve výchovně-vzdělávacím procesu této oblasti věnuje v porovnání s ostatními požadavky a cíli vzdělávání žáků.

1.1 RVP ZV V KONTEXTU S ROZVOJEM SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ PROJEKTOVOU METODOU

V kontextu RVP ZV se požadavek rozvoje samostatnosti žáků podmiňuje zejména plněním klíčových kompetencí vzdělávání. "Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je

vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. " (RVP ZV, 2013).

Všechny výše zmíněné klíčové kompetence nemohou být rozvíjeny bez rozvoje samostatnosti žáka, proto **rozvoj samostatnosti žáků je podmínkou pro splňování cílů vzdělávání** podle aktuálně platných základních vzdělávacích dokumentů (RVP, potažmo ŠVP příslušných škol).

V souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí vymezených v RVP je **"projektová výuka považována za velmi efektivní**. Při výuce pomocí této metody dochází k osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti, sebekritičnost, aktivita, samostatnost a tvořivost). Projektová výuka také napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky." (Zormanová, L., 2012)

Z hlediska rozvoje samostatnosti žáka je v kontextu s požadavky RVP projektová metoda velmi vhodná pro naplňování cílů tohoto závazného dokumentu.

2. VYMEZENÍ POJMŮ AKTIVITA - SAMOSTATNOST-TVOŘIVOST

Pokud chceme samostatnost rozvíjet, musíme vědět, co se tímto pojmem rozumí, kde a kdy tento fenomén ve vývoji člověka vzniká a je-li vůbec možné jej rozvíjet.

SAMOSTATNOST lze z psychologického hlediska přiřadit ke schopnostem, tj. k vnitřním dispozicím k určité činnosti a k projevům charakteru. Samostatnost patří k velmi výrazným rysům osobnosti, i když se o ní v některých psychologických koncepcích osobnosti nehovoří. Tendence k samostatnosti se promítá podobně jako aktivita do veškerého jednání člověka (ovšem v různé míře a na odlišné úrovni), neboť má spolu s aktivitou společné kořeny. Samostatnost stejně jako svoboda je specifickým atributem lidské existence, jejíž potlačení nebo nemožnost realizace člověk prožívá jako neobyčejně silnou frustraci a újmu, jako omezení a ohrožení svého bytí. V útlém mládí se tendence jednat podle svého temperamentu často projevuje jako svéhlavost, nepoddajnost, trucovitost apod., recidiva někdy nastává v období puberty. V dalším vývoji však začíná postupně převládat cílevědomě zvládaný osobnostní projev, který temperamentový základ překrývá. Samostatnost člověka se spojuje s racionálním uvažováním, stává se projevem charakteru, promítá se do seberealizace a vytváří předstupeň kreativity. Samostatnost vyjadřuje právo člověka jít svou životní cestou, hledat a objevovat hodnoty vlastním úsilím, dosahovat co nejplnější svobody. (J. Maňák, 1998, 12).

"Podpora samostatnosti spočívá v základní myšlence dovést závislou osobu do stavu nezávislosti. A právě nezávislost vede ke spolupráci. Již kdysi dávno jeden prorok řekl: "Nechte děti být samy sebou!" Základní rozdíl je mezi významem slov sám a samostatně. Sám znamená, že dítě je samo, tudíž izolované od ostatních. Slovo samostatně znamená neizolované. Dítě má možnost rozhodovat se a samo o řešení přemýšlet. Dítě disponuje vlastními názory a nápady a přitom se domlouvá s ostatními. Abychom dítě dovedli k samostatnosti je velice důležitá vnitřní motivace a správný postoj dospělého k dítěti. Musí dojít k přerozdělení moci, k vzájemné důvěře a rovnocennosti. Je špatné, když dospělý má pocit moci nad dítětem, protože to na druhé straně vyvolává pocit nedůvěry, strachu, neschopnosti a dítě se v žádném případě nestává samostatným a nezávislým. Velmi účinná je možnost výběru, dítě se samo rozhoduje, co mu bude lépe vyhovovat." (www.msvh.cz/word/2014/pred/d06.doc)

"Osobnost se pozvolna vyvíjí jen skrze život a v životě" (C. G. Jung, 1994, 57). Vzhledem k tomu, že užívání projektů ve škole je jakoby "život nanečisto", rozvoj

osobnosti skrze projekty je velmi efektivní. Stejně tak je tomu se všemi významnými znaky a projevy osobnosti, které se na základě biologicko-fyziologických základů vlivem prožívaných situací, společenských vztahů a výchovných vlivů utvářejí do stále vyhraněnější podoby. Vrcholným projevem tohoto procesu je rozvíjení tvořivých sil člověka v rámci daných předpokladů a působících vlivů. Jde o dlouhodobý, nikdy nekončící proces, který má u každého člověka jiný průběh, zaměření i výsledky. (J. Maňák, 1998, 13).

"**AKTIVITA** se chápe jako obecná vlastnost člověka" (J. Čáp, 1990, 148). Je tedy nezbytnou základnou veškerých osobnostních projevů a současně též trvalým faktorem a východiskem i všech vrcholných výkonů člověka, samostatného rozhodování a tvořivých produktů. Vedle aktivity se rozlišuje pojem **aktivace**, jímž se rozumí celková připravenost organismu k činnosti. Optimální stav aktivace je podmínkou dobrého sebe cítění a pracovní schopnosti. Snížená úroveň aktivace je pocíťována jako nuda, ale i nadměrná úroveň vyvolává nepříjemné pocity a znamená sníženou výkonnost (J. Nakonečný, 1995, 87).

Z pedagogického hlediska k základním problémům výchovy k vytyčenému cíli, stanovenému jako jeden z obecných cílů RVP ZV, spoluutvářet rozvinutou, harmonickou osobnost s aktivním vztahem k životu, patří otázka, zda je aktivita - samostatnost - tvořivost dosažitelná a naučitelná, zda je lze zdokonalovat a cvičením rozvíjet. **Problém naučitelnosti** se na prvním místě týká tvořivosti, neboť často byla tvořivost chápána jako božský dar, kterým jsou obdarováni pouze vyvolení jedinci, a to především v oblasti umělecké. To zajisté platí v případě epochálních činů, výkonů geniálních lidí i vysoce nadaných a talentovaných jedinců. Avšak toto úzké (romantické) pojetí tvořivosti se v moderní době rozšiřuje na každou lidskou bytost a vztahuje se na každou činnost, kdy člověk řeší nové situace, nespokojuje se s dosaženou úrovní a stále hledá něco nového, obohacujícího jeho život i společnost. Vychází se z přesvědčení, že tvořivou aktivitu může projevat každý člověk, vytvoří-li se k ní podmínky (J. Maňák, 1998, 13).

Je důležité si uvědomit, že aktivita žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu se může projevat ve velmi různorodých formách, protože je předpokladem a východiskem všech žákovských projevů. Rozvíjíme uvědomělou aktivitu žáků, ale výsledky zjišťujeme ve formě kvalitnějších vědomostí, v zdokonalených dovednostech nebo v hlubších postojích. Proto je též v pedagogice aktivita chápána spíše jako **obecný princip**

prolínající veškeré výchovně-vzdělávací dění, na němž závisí hodnota dosahovaných výsledků (J. Maňák, 1998, 15).

Psychologové a pedagogové se otázkou zjišťování a posuzování úrovně aktivity a samostatnosti téměř nezabývali, zato fenomén tvořivosti vyvolal obrovský zájem. U nás, i když v omezeném rozsahu, se pedagogové snažili vytvořit určitá měřítka i k posuzování aktivity a samostatnosti žáků, např. J. Maňák (1965), V. Krivý (1975), J. Lizner (1989) a další.

TVOŘIVOST. Samostatnost člověka, která se spojuje s racionálním uvažováním a stává se projevem charakteru, vytváří předstupeň kreativity. Jestliže jsme z pedagogického hlediska aktivitu vymezili především jako princip vztahující se na veškerou psychiku člověka a zejména na jeho jednání a samostatnost jako vlastnost osobnosti promítající se v podmínkách školy do relativně nezávislé učební práce a do snahy po svobodném rozhodování, **tvořivost (kreativita)** představuje na prvním místě proces vzniku nového jevu, změnu něčeho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, koncepcí, postojů, myšlenek apod. (J. Maňák, 1998, 72).

Dosavadní psychologie přeceňovala význam inteligence a málo si všímala tvořivosti, ačkoli ta vede k produkci nových, užitečných myšlenek a děl. Tento rozmach se odráží i v nejednotnosti vymezení samotného pojmu tvořivost (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, 111). V psychologii existuje značný počet definic tvořivosti, jsou různě orientované (např. na osobnost, schopnosti, intelektovou činnost, proces, produkt atd.). Studium tvořivosti ve světové literatuře se koncentruje do čtyř hlavních oblastí (I. Lokšová, 1999. Dellas, Gaier, 1970. Romaniuk, 1981. Klein, 1982).

- ❖ tvořivá osobnost,
- ❖ tvořivý proces,
- ❖ tvořivý produkt,
- ❖ tvořivá dynamika

Z analýzy definic tvořivosti je zřejmé, že ve velké většině jsou jejich podstatnými komponenty charakteristiky **novosti** ("originality") a **užitečnosti**. Kritéria novosti a využitelnosti se určují ze dvou hledisek:

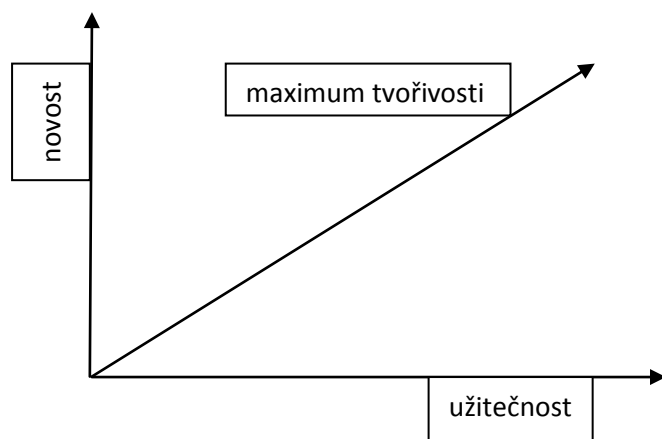
- 1) z hlediska širšího, celospolečenského a historického kontextu (jedná se o objektivní tvořivost, která přináší něco úplně nového, co je přínosem z hlediska dané doby a společnosti - např. objevy, vynálezy, atd.)

2) z hlediska užšího, skupinového a subjektivního momentálního kontextu - jedná se o subjektivní relativní tvořivost ve vztahu k určitému užšímu rámci, skupině, kde jedinec přišel na něco nové a užitečnatelné dříve než ostatní.

V těchto intencích je možné uvažovat o kritériích novosti a užitečnosti při posuzování produktů tvořivosti.

V současnosti většina autorů, zabývajících se problematikou podstaty tvořivosti a jejího rozvíjení, zastává teoretickou pozici, že **všichni jedinci jsou do určité míry tvořiví** - liší se jen v úrovni tvořivých schopností (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, 114).

Vztah mezi novostí (originalitou), užitečností a tvořivostí navrhl Garrett (1987) vektorovým vyjádřením viz obr.



Sebedůvěra a víra ve vlastní tvořivé schopnosti může být dobrým indikátorem tvořivosti. Sebedůvěra v pojmání ve vztahu k tvořivosti působí jako osobnostní rys, který usměrňuje tvořivé jedince v projektu nebo řešení problému a udržuje je u nich, dokud existuje možnost úspěchu (I. Lokšová, J. Lokša, 1999, 121).

2.1 AKTIVITA ŽÁKŮ - JEJÍ DRUHY A TYPY

Jak jsem zmínila v úvodu, pojem samostatnost žáků úzce souvisí s pojmem aktivity a tvořivosti žáků. Pokud chceme samostatnost cílevědomě rozvíjet, musíme rozumět těmto pojmům a hlavně vztahům mezi nimi. Proto si v následujících kapitolách vysvětlíme, jak souvisí aktivita žáka s jeho samostatností a jak ta posléze přerůstá v žákovskou tvořivost.

Poznávací proces ve výuce se uskutečňuje asimilační aktivitou žáka prostřednictvím asimilačních poznatkových schémat. Nový poznatek nelze jednoduše převzít, ale vnímající subjekt jej musí na základě svých zkušeností, dřívějších poznatků a vhodných operací vytvořit, zkonstruovat. Není ovšem účelné ponechat žáka individuálně se potýkat s nepřiměřenými problémy, ale osvědčuje se spojovat aktivitu žáka se společnou diskusí ve třídě a s prací žákovských skupin. (J. Maňák, 1998, 28).

Ve škole se aktivní žák projevuje větším snažením, výraznou činností přesahující průměr, intenzivnějším usilováním podílet se na dosahování stanovených cílů. Označení "aktivní žák" je již jistým hodnocením.

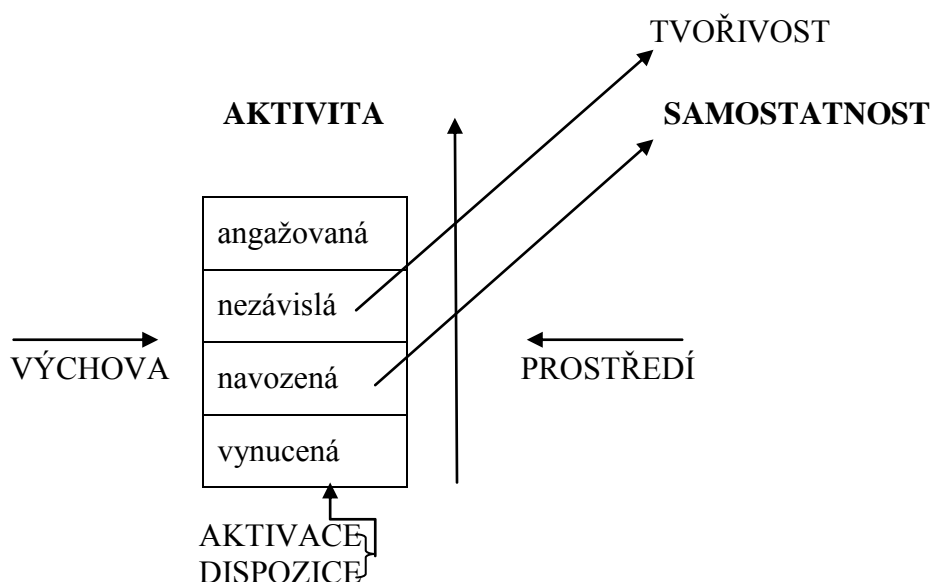
Aktivitou ve výchovně vzdělávacím procesu je tedy třeba rozumět zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování. (J. Maňák, 1998, 29).

Zvlášť pečlivě by měl pedagog rozlišovat aktivitu vnější a vnitřní, aktivitu zdánlivou a skutečnou, poněvadž jen vnější aktivita bez vnitřních pohnutek, nebo dokonce aktivita zdánlivá mají negativní vliv při morálním formování osobnosti. Projevy zdánlivé, předstírané aktivity se vyskytují v případech, vytvoří-li se ve třídě nebo ve skupině prestižní soutěžení, při nezdravé ctižádostivosti nebo v atmosféře pokřivených vztahů a hodnot. Vzpomeňme na komunistický režim, kdy se pracovník v zaměstnání nebo žák ve třídě hodnotil podle "aktivity" na schůzích, manifestacích nebo brigádách. (J. Maňák, 1998, 30). Takoví pracovníci měli též ve své době jisté hodnocení, ale v této souvislosti označovalo spíše člověka přizpůsobivého tehdejšími státními praktikám a požadavkům tehdy jediné politické strany. Vzhledem k tomu, že takové jednání má velmi negativní vliv na formování osobnosti člověka, křiví charakter a dává neblahý vzor ostatním, měl by být pedagog velmi obezřetný a citlivý v posuzování druhu aktivity, která se ve třídě projevuje u žáků.

Jako určující znak zkvalitňování aktivity se dobře hodí hledisko J. Maňáka **postupného osamostatňování se jedince**, takže z tohoto pohledu lze rozlišit tyto stupně (typy) žákovské aktivity, kterými též hodnotím aktivitu žáků v realizovaných projektech ve výzkumné části práce (viz níže od str. 53 této práce):

- 1) **aktivita vynucená** (kdy učitel donucuje žáky k určité činnosti)
- 2) **aktivita navozená** (kdy se žáci zapojují do zaměstnání na pokyn učitele, ta bývá nejčastějším případem školní práce)
- 3) **aktivita nezávislá** (ta je spojena s vlastním zájmem žáka o danou činnost. Jde o uvědomělé úsilí žáků, které se realizuje ve formě samostatné práce)
- 4) **aktivita angažovaná** (ta předpokládá připravenost žáků řešit problémy relativně samostatně a plnou uvědomělost. Při vhodných podmínkách tato aktivita vyúsťuje do subjektivně prožívané tvořivé práce žáků)

Stupně aktivity a jejich růst až po samostatnost a tvořivost přehledně vyjadřuje následující obrázek:



(J. Maňák, 1998, 33-34)

AKTIVIZACE. Slovník spisovného jazyka českého vysvětluje aktivizaci jako "rozvinutí intenzivnější činnosti". Jde o působení ve směru vyvolat aktivitu, tj. na základě aktivace vhodnými prostředky dosáhnout horlivé činnosti. (Slovník spisovného jazyka českého, 1971)

Aktivace je tedy připravenost k činnosti, k výkonu. Je známo, že optimální pro výkon je **střední hodnota aktivace**, protože jak přílišná aktivační dynamika, tak též její nedostatek nevedou k žádoucím výsledkům. Je proto třeba věnovat aktivizaci žáků pozornost tak, aby úroveň jejich aktivace byla přiměřená, a tím co nejefektivnější.

Aktivizace žáka učitelem vytváří důležitý předpoklad pro žákovu samostatnou práci i pro jeho tvořivou činnost, neboť aktivace a následná aktivita je základem, z níž vyrůstají všechny činnosti žáka, veškeré jeho životní projevy. Proto zřetel k aktivitě žáků je trvalou součástí učitelovy pedagogické práce, ale je nutno počítat s tím, že výsledky aktivity se projeví v různých formách učební činnosti, při samostatné práci, při řešení problémů, v tvořivých činnostech, samoučelná aktivita je výchovně nežádoucí. (J. Maňák, 1998, 35).

Pouhá aktivita však sama o sobě nemůže zajistit efektivní učení, musí být přítomna také snaha žáka učit se, tedy jeho vnitřní vztah ke školní práci. Učitel se proto nemůže zaměřit pouze na buzení aktivity, poněvadž jeho snaha by mohla vyvolat aktivitu pro aktivitu, ale musí současně vytvářet kladný postoj žáků k učebním činnostem, neboť nepodaří-li se mu stimulovat touhu žáka učit se, sebevětší vnější aktivita může být jen aktivitou formální, výchovně neúčinnou. Touha žáka učit se je dána mírou motivace, která je na začátku plnění úkolu žáka. Vzhledem k tomu, že např. projekty nabízejí velký motivační potenciál pro žáka, je základní podmínka využití aktivity ve prospěch samostatné práce žáka u projektů splněna.

Mají-li se žáci aktivně zmocňovat nových poznatků, pracovat samostatně a být tvořiví, je třeba přetrvávající tradici encyklopedického pojetí výuky překonat a soustředit pozornost na selekci učiva, které musí ve větší míře odrážet současný život a zabývat se jevy, které mají blízký vztah k žákům. **K samostatné a tvořivé práci žáků je možno využít rozmanitých organizačních forem, výukových metod a technik a didaktických prostředků, ale nelze s vypětím sil plnit požadavky přeplněných osnov, neposkytujících z časových důvodů dostatek příležitostí k hledání, objevování a k přemýšlení, a současně rozvíjet samostatnost a kreativitu.** (J. Maňák, 1998, 37).

Zmíněný nedostatek překonávají tzv. aktivizující alternativní výukové metody, které s aktivitou žáků plně počítají (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988, J. Maňák, 1998, 37). Je evidentní, že v diskusích, při řešení problémů, projektů a různých situací, nebo jde-li dokonce o inscenaci vhodného učebního tématu apod., se žáci do činnosti osobně angažují, prožívají ji a aktivně spoluutvářejí. Pozice učitele i žáků se při těchto metodách ve srovnání s tradičními metodami podstatně mění - dochází totiž k živé interakci mezi učitelem a žáky, učitel se žákem stává partnerem, je jeho spoluaktérem. (J. Maňák, 1998, 38).

Mocným impulsem k aktivní účasti žáků na výuce je problémová výuka, řešení problémů zejména v podobě výukových projektů. Žáci se při projektové výuce dostávají do situací, kdy své učení neformálně spojují se světem mimo školu, kdy v některých případech překračují učební modelové konstrukce a seznamují se se skutečným životem. Aktivita žáků je sice nezbytným výchozím fenoménem, který podmiňuje jakoukoliv činnost žáků, ale aktivita se vždy projevuje v určitých konkrétních výstupech, které nabývají podoby různých učebních výkonů, projevů, forem práce, na vyšší úrovni jako samostatná práce nebo tvořivá činnost. (J. Maňák, 1998, 39).

2.2 SAMOSTATNÁ PRÁCE ŽÁKŮ

VZTAH SAMOSTATNOSTI A AKTIVITY. Samostatnost a aktivita jsou spolu spojeny vztahem vzájemné závislosti. Oba jevy se mohou rozvíjet jen v příslušných činnostech, oba se v procesu ontogenetického vývoje přetvářejí prostřednictvím výchovy v charakterové rysy osobnosti. Mezi oběma jevy je **přímé spojení a oboustranné ovlivňování**. Cesta k samostatnosti vede jen přes zvýšený zájem o prováděnou činnost, přes aktivitu. A naopak dostávají-li žáci příležitost k samostatnému myšlení a k samostatné práci, musí projevovat v této činnosti zvýšené úsilí, musí být aktivní. Cílevědomě zaměřená aktivita je tedy předpokladem pro uplatnění žákovy samostatnosti a přiměřená samostatnost zvyšuje tvořivou aktivitu žáků. Nelze jednostranně chápat samostatnost jen jako prostředek výchovy k aktivitě, ani aktivitu ztotožňovat se samostatností. Svým původem v prvních fázích ontogenetického vývoje jedince samostatnost téměř splývá s aktivitou, teprve postupným vyspíváním a výchovným působením se samostatnost od pouhé aktivity výrazně odděluje a odlišuje. Aktivní žák se

spontánně nebo uvědoměle zúčastňuje vyučování, je duševně čilý, avšak výsledkem jeho činnosti nemusí být vlastní, samostatné řešení úkolu, problému, situace. Naproti tomu **samostatnost je charakterizována myšlenkovým úsilím, relativní nezávislostí při rozhodování a řešení a schopností orientovat se v nových situacích.** V protikladu k aktivitě tedy vymezíme samostatnou práci žáků jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení, a to **zejména řešením problémů.** (J. Maňák, 1998, 40).

Se samostatností se nejnověji spojuje také **kritické myšlení**, které se chápe jako činnost a nástroj, který pomáhá žákovi přejít od povrchního učení k učení hloubkovému, jeho podstatou je odhalování souvislostí, kritická analýza jevů a nacházení vlastních závěrů. Tím přispívá k samostatnému projevu osobnosti a k samostatnému jednání. Aktivitu a samostatnost není možno člověku předat, např. v určité, k tomu vhodné fázi jeho vývoje a tak ji začlenit mezi ostatní rysy jeho osobnosti, ale je ji třeba soustavně vychovávat ve všech druzích jeho činnosti a na všech stupních jeho vývoje. Škola má povinnost i příležitost maximálně rozvíjet jak učební a pracovní, tak i společenskou aktivitu a samostatnost žáků po celou dobu školní docházky. (J. Maňák, 1998, 42-43).

REALIZACE SAMOSTATNÉ PRÁCE. Při samostatné práci žáků v žádném případě nemůže jít o takový druh regulace, který by byl jen určitou formou direktivních příkazů, ale o řízení s psychickou regulací, o řízení složitého systému, který představuje žák se svým učitelem. Direktivním řízením by se totiž potlačila ta specifická stránka žákovské samostatnosti, která je pro ni podstatná a rozhodující, tj. relativní **nezávislost na cizím vedení.** Navíc by se tím podporovala psychická pohodlnost žáků bránící rozvoji myšlení a žákovské aktivity.

Zařazením samostatné práce žáků do fáze osvojování **nového** učiva přestává být vyučovací proces pouhým předáváním hotových poznatků a mění se v objevování světa v jeho rozmanitých projevech, v odhalování vztahů, souvislostí a zákonitostí mezi pozorovanými jevy. Žák se tak aspoň v náznaku a zkratkovitě dostává do situace, jíž neustále prochází lidstvo jako celek a před níž často stojí dospělý člověk, má-li se orientovat v nových podmínkách a má-li tvořivě řešit problémy svého povolání či osobního života. Vhodným východiskem při osvojování nového učiva se mohou stát individuální zkušenosti žáků získané během života ve škole i mimo ni.

Jedna z cest, jak využít dřívějších zkušeností žáků při samostatné práci, jsou předběžná učební zaměstnání různého charakteru, která žáci provádějí ještě před osvojováním učiva ve vyučování a jimiž žáci navazují na své zkušenosti, které obohacují samostatnou cílevědomou činností a jejichž výsledků využívají k přípravě na osvojování nového učiva. (J. Maňák, 1998, 45).

EFEKTIVITA SAMOSTATNÉ PRÁCE. Při konfrontaci tradičního sdělovacího postupu ve vyučování se samostatným osvojováním vědomostí žáky se obvykle naráží na faktor času. Samostatná práce žáků, problémové vyučování vyžaduje více času, než je zapotřebí k verbálnímu předávání informací žákům učitelem. Proto se někdy konstatuje, že vyučování zdůrazňující žákovskou aktivitu a samostatnost není efektivnější než jiné používané metody. Hodnota a přínos samostatné práce žáků však není jen v kvantitativní účinnosti takto organizovaného vyučování, ale také v celkové kultivaci žákovských schopností, v rozvoji myšlení, v ovládnutí myšlenkových operací, v zkvalitnění schopnosti pozorování, v rozvoji schopnosti nalézat vhodné přístupy k novým, dosud neřešeným situacím, v rostoucí sebedůvěře a v stále výraznějším spoléhání na vlastní síly. Tento kvalitativní aspekt žákovské samostatné práce nebývá patrný na první pohled a na objektivně měřitelné výsledky v tomto směru je někdy nutno čekat delší dobu. Přesto však přináší samostatná práce žáků při dodržení kritéria množství a trvalosti poznatků za jednotku času efektivnější výsledky než metody poskytující žákům hotové, zpracované a upravené poznatky, ovšem nikoli vždy a nikoli automaticky. (J. Maňák, 1998, 51).

Kritéria volby správných metod výuky však nejsou striktní a jednoznačná. Je zřejmé, že nemůžeme pro dosažení jakéhokoliv výchovně-vzdělávacího cíle, v jakékoliv pedagogické situaci, s kteroukoliv třídou, v kterémkoliv předmětu, pro jakékoliv učivo volit vždy jednu výukovou metodu a jen touto vyučovat, ale že existují určitá kritéria, na nichž závisí, kterou výukovou metodu v dané pedagogické situaci pro podání daného obsahu učiva určité věkové kategorii žáků vybereme. (L. Zormanová, 2012, 31).

DRUHY A STUPNĚ SAMOSTATNOSTI. Pojem "samostatnost" je velmi široký. Do jeho rozsahu se zahrnují zcela rozdílné skutečnosti, od samostatné činnosti ve smyslu jednání, které sice člověk provádí zcela sám, ale značně automaticky, až po jedinečné neopakovatelné výkony tvůrčí potence člověka. Nejjednodušším rozlišením žákovské samostatnosti je triáda pojmů činnosti **nesamostatné, samostatné a tvůrčí**.

Nesamostatnou práci charakterizuje napodobování, pasivní postoj při vštěpování poznatků a jejich mechanická reprodukce, detailní usměrňování žákovy práce učitelem, postup podle jednoznačně stanoveného plánu, předpisu, bez iniciativy a myšlenkové aktivity apod. Proti tomu v samostatné učební práci, a to ve všech jejích druzích a variantách, vystupují na první místo rysy právě opačné, zejména intenzivní myšlenková činnost při překonávání obtíží, relativní nezávislost na cizí pomoci projevující se postupně narůstajícím vlastním úsilím a schopností uplatnit nabyté poznatky v nových situacích, za změněných okolností, při řešení problémů. Tvůrčí práce žáků se vyznačuje badatelským přístupem ke studiu, jehož výsledkem jsou společensky hodnotné závěry, překračující rámec školních požadavků. Tvořivost představuje vrcholnou aktivitu člověka, je optimálním rozvinutím lidských schopností, je nejvyšším možným stupněm lidské samostatnosti a svobody. (J. Maňák, 1998, 52).

Snaha přecházet od výrazně nesamostatné práce žáků přímo k tvořivému projevu se nutně setkává s nezdarem, protože nelze přeskočit stadium postupného nácviku samostatné práce a navykání na samostatné jednání. Potřebu stupňovitěho vytváření žákovských dovedností zdůrazňoval už J. A. Komenský (Velká didaktika, kap. XVI, zásada VII). Také moderní psychologie se většinou s tímto názorem ztotožňuje (např. Piaget).

Byly učiněny mnohé pokusy rozdělení druhů a stupňů žákovské samostatnosti, ty však zvyrazňovaly vždy **jen jednu ze stránek** tohoto jevu, ať už šlo o obecné hledisko úrovně žákovské aktivity, o míru řídicích zásahů učitele nebo o stadium myšlení žáků při řešení problémové situace. J. Maňák sjednotil několik těchto oddělených přístupů k žákovské samostatné práci tak, aby bylo možno shlédnout vývoj žákovské samostatnosti komplexně, v jednotě všech jejích základních určujících faktorů.

S přihlédnutím jak k úrovni žákovy aktivity, tak k míře pedagogického vedení a k jednotlivým fázím postupu při řešení problémů, můžeme rozlišit tyto **stupně samostatné práce žáků**:

1. Žákovská samočinnost. Žáci pracují sami, učitel však buď přímo, nebo nepřímo usměrňuje, organizuje a řídí veškerou jejich činnost. Jde vlastně o předstupeň vlastní opravdové samostatnosti, kdy žák pracuje sám, je aktivní, ale v podstatě jde o činnost automatickou (např. opisování textu, doslovná reprodukce naučeného učiva apod.)

2. Řešení drobných problémů. Učitel navozuje tento stupeň žákovské samostatné práce problémovými otázkami, rozhovorem, žáci mají pro uplatnění samostatného myšlení vymezený prostor v rámci svých sledovaných cílů.

3. Samostatnost v některých fázích řešení problému. Učitelova funkce se projevuje v řízení jednotlivých etap řešení problému, při čemž dílčí samostatná práce žáků je záměrně a plánovitě zařazena na nejvýhodnější místo celého procesu.

4. Relativní samostatnost v celém průběhu řešení problému. Na tomto stupni samostatné práce žáků náleží učiteli její celkové usměrňování a orientace na vhodné problémy, žáci jsou s to pracovat bez neustálého zasahování a pomoci.

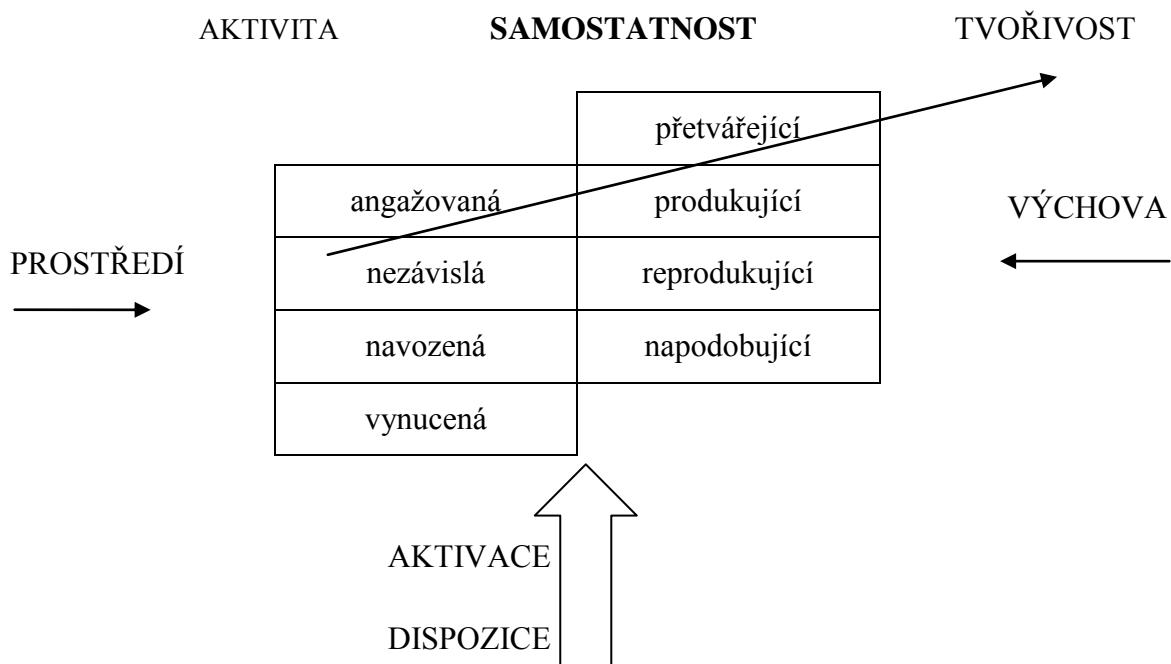
5. Schopnost vidět problémy a samostatně je řešit. Učitel do činnosti žáků přímo nezasahuje, řídí ji jen rámcově, jeho případná pomoc je individuální. Žáci jsou schopni problémy v učivu vyhledávat a iniciativně je řešit.

6. Tvůrčí činnost. Nejvyššího stupně samostatné práce žáků se ve školní výuce dosahuje jen ve vrcholových výkonech při příznivých okolnostech. Řídící funkce učitele se při tvořivé činnosti objevuje ve formě podnětů, rad a osobního příkladu. (J. Maňák, 1998, 57).

Univerzální stupně samostatné práce žáků, které vycházejí z aktivity žáků a směřují k tvořivým projevům, lze stanovit jako základní 4 stupně samostatnosti: Samostatnost napodobující, reprodukcující, produkující a přetvářející. Tyto stupně syntetizují a zobecňují jednotlivé dílčí aspekty tohoto mnohostranně strukturovaného jevu a umožňují žákovskou samostatnost relativně přehledně a současně zřetelně identifikovat a rozlišit. (J. Maňák, 1998, 57-58). Viz schéma níže.

Rozdělení těchto stupňů samostatnosti podle J. Maňáka je mi nejbližší pro své konkrétní vymezení, a proto jsem ho použila ve své výzkumné části práce k hodnocení realizovaných projektů. Jedná se o celkové čtyři stupně samostatnosti, které zhruba odpovídají rozdělení šesti stupňům samostatné práce žáků. Ve výzkumné části předložené práce hodnotím realizované projekty z obou těchto pohledů (viz níže od str. 53 této práce)

Schéma stupňů samostatnosti vedoucí až k tvořivým projevům dle J. Maňáka (1998):



Vysvětlení k schématu:

Samostatnost **napodobující** v podstatě zahrnuje 1. stupeň žákovy samostatné práce, jde o samočinnost. Samostatnost **reprodukující** sice napodobuje nějaký vzor, ale v reprodukci již má prvky osobního přístupu, např. reprodukce slovního projevu učitele, přečteného článku. Samostatnost **produkující** znamená již vytváření či přetváření nějakého výtvoru, tvorbu produktu nikoliv nezbytně originálního, ale vycházejícího z vnitřních zdrojů, např. řešení problémové úlohy, zhotovení výrobku, napsání přípravné slohové práce apod. Může zahrnovat stupeň samostatnosti v řešení buď jen v některých fázích problému či v celém průběhu řešení problému. Samostatnost **přetvářející** mění podobu, tvar existujících jevů a věcí a blíží se již tvořivému procesu. Odpovídá více-méně poslednímu, 6. stupni, tedy tvůrčí činnosti. Samostatnost subjektu je na této úrovni vysoká, poněvadž při přetváření vzniká něco aspoň částečně nového, odrážejícího samostatný názor, postoj subjektu, např. nová metoda řešení příkladu, napsání básně atd.

Je zřejmé, že samostatné práce žáků mohou obsahovat velmi rozdílnou míru skutečné samostatnosti a že k samostatnosti je nutno žáky vést po celou dobu vzdělávání od školy národní až po školu vysokou. Podmínkou však je, rozvíjet samostatnost žáků

postupnými kroky, od činností méně samostatných, kde podíl práce žáka je malý, přes větší a větší podíl samostatné žákovské práce, až po zcela samostatná žákovská řešení. Tuto **gradaci podílu samostatné žákovské práce nám velmi efektivně nabízí projektová metoda**, protože v projektovém vyučování se může žák uplatňovat právě takovou měrou, kterou v aktuálním stavu svého vývoje zvládá a sám si řídí úroveň svého výstupu práce podle toho, na jaký se cítí.

3. VHODNÉ PODMÍNKY A BARIÉRY PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI

Předložená práce se zabývá otázkou rozvoje žákovské samostatnosti. Abychom samostatnost u žáků mohli smysluplně rozvíjet, je nutné znát jednak bariéry, které brzdí rozvoj samostatnosti, a jednak vhodné podmínky podporující rozvoj žákovské samostatnosti.

Vhodné podmínky rozvoje samostatnosti se pohybují v široké škále podmínek vnitřních i vnějších z hlediska žáka. Mezi vnitřní podmínky řadím ovládnutí základních myšlenkových operací, rozvoj vnímání a přesného pozorování, schopnost uvědomělého čtení, nebo psychiku dítěte. Mezi vnější podmínky patří způsob a míra řízení činnosti učitelem, použití vhodných metod výchovy, možnosti využívání rozmanitých pomůcek, prostředí a klima školy, vhodná odpověď na potřebu rostoucí samostatnosti i spojení školy s rodinou.

Dostačujícím předpokladem k samostatné práci žáků není pouhá znalost vědních fakt, pravidel, pouček, vzorců atd. Stejný nebo dokonce větší důraz je třeba při samostatné práci žáků klást na ovládání myšlenkových operací a na znalost techniky řešení problémů. Neovládá-li žák základní techniku myšlenkové práce, není ani schopen samostatného myšlení. Hlavním kladem a přínosem samostatné práce žáka je, že ho vyzbrojuje vhodnými metodami, které umožňují adekvátní řešení nových problémů, úkolů, situací i kdykoliv v budoucnosti. Takové metody ho ale nenaučí výuka pouhým přenosem informací, ale takové vyučování, které ho vede k vytváření svých strategií jednání. Tak jako život sám i zde je nejlepší průpravou k vytváření vlastních metod řešení problémů projekt, který vybízí žáka k tvorbě vlastních postupů práce.

Těžký avšak klíčový úkol učitele je, jak do žákova myšlení zasahovat, **jak je řídit a vést** při zachování maximální samostatnosti. Jde o systém postupné nápovědy tak, aby

žák našel v předloženém úkolu opěrné body, o které by se mohl opírat při svém řešení problému. Je třeba vystihnout ta individuálně rozdílná slabá místa žákova myšlení, která znemožňovala úspěšný postup řešení, a pouze tam poskytovat pomoc. Náповěda nevhodná ruší charakter samostatné práce, nepatrná se mívá účinkem a přílišná pomoc zase žáka zbavuje možnosti uplatnit vlastní síly a samostatnost podvazuje. (J. Maňák, 1998, 59)

Samostatnost nesnáší stereotyp, protože žák se neustále mění a vyvíjí, jeho **samostatnost roste**, takže to, co odpovídalo jeho úrovni včera, je dnes už překonáno a nedostačuje vyšším nárokům.

K úspěšnému průběhu a vyvrcholení výchovy k samostatnosti je potřeba odpovídající **klima, a to společenské, rodinné a školní**. Dřívější přístup k tvořivosti vycházel z přesvědčení, že skutečný talent se prosadí za každých okolností, nebral se ohled na to, že mnoho talentů se v nepříznivém prostředí ztratilo. Dnešní společnosti však už nejde pouze o podchycení talentů, ale o každého jejího člena, aby se každý mohl těšit z optimálního rozvinutí svých potenci. Kromě toho nároky na výkonnost člověka se neobyčejně zvyšují, takže je nezbytné poskytovat výchově maximální podporu a odstraňovat nejrůznější překážky, kterých též přibývá. Ve škole je to především požadavek na školní management, na učitele, vychovatele, ale i na pomocný personál. (J. Maňák, 1998, 14). Veškeré klima (společenské, školní i rodinné) působí na rozvoj tvořivosti zejména v souvislosti s rodinou. Podněty vycházející z rodinného prostředí jsou důležité proto, že je jimi dítě zasaženo od nejútlejšího mládí, kdy je na všechny vlivy nejcitlivější. Samostatná a tvořivá práce vyžaduje pohodu, důvěru, odstranění napětí a také dostatek času pro přemýšlení a prožívání.

Spolupráce školy a rodiny při rozvoji samostatné osobnosti hraje klíčovou roli. Přitom ze závěrů výzkumu J. Maňáka vyplývá, že "ani škola, ani rodina příliš o rozvoj samostatnosti svých žáků a dětí neusiluje. Zejména chybí uvědomělá snaha cílevědomě tuto vlastnost na vhodných činnostech formovat." (Výzkum J. Maňák, 1998). Spoléhá se zřejmě na živelnost přirozeného vývoje, kdy jedinec sám cítí potřebu osamostatnit se od školních nebo rodinných vlivů a příkazů a vydat se na svou vlastní cestu. Motivace k takové cestě je sice pro vývoj jedince žádoucí a přirozená, ale není korunována úspěchem, pokud na uvedenou samostatnou cestu není dítě připraveno, průběžně postupně trénováno.

4. SAMOSTATNOST Z HISTORICKÉHO KONTEXTU

Otázka rozvoje žákovské samostatnosti, která je v této diplomové práci řešena, má svou historii, která může být po některých stránkách i pro současnost dobrou učitelkou. Připomeňme si aspoň nejvýznamnější pedagogy, kteří se žákovskou aktivitou a samostatností hlouběji zabývali a jejichž pedagogický odkaz je stále živý a podnětný.

J. J. ROUSSEAU

"Ať žák nezná nic, co by mu řekl učitel, ale ať chápe smysl věcí samostatně, ať se učí jen těm vědomostem, které sám objeví" (J. Maňák, 1998, J.J. Rousseau, s. 271).

Rousseauovi v podstatě nejde ani tolik o to zprostředkovávat žákovi vědomosti, jako ho učít lásce k poznání a vyzbrojit ho metodami k **samostatnému získávání poznatků**. U Komenského jsme se setkali se záměrným řízením rozvoje žákovské aktivity a samostatnosti. Také Rousseau, i když ve trojici výchovných činitelů - přírody, lidí, věcí - dává jednostranně přednost přírodě, vidí nezbytnost ovlivňování dětského vývoje vychovatelem, který však má zvláštní poslání. Jeho řídicí zásahy mají spíš negativní charakter, neboť nejcennější hodnotu má dítě samo v sobě, takže je třeba ji jenom objevit a dát jí prostor k samorozvoji. Proto je nezbytné, aby se dítě všeho zmocňovalo vlastní aktivní činností, samočinně a samostatně, neboť v projevech jeho životní aktivity se projevuje sama příroda, její zákonitosti a řád člověkem neovlivnitelný. Kdokoliv se však pokusil realizovat jeho názory v praxi, ztroskotal, poněvadž přirozený charakter výchovy člověka není v návratu k primitivnímu, dávno překonanému, přírodnímu stavu lidstva, nýbrž v pochopení poslání člověka, který jako bytost společenská, svou původní přírodní povahu překonává stále novým a hlubším poznáváním a ovládáním jak přírody, tak též sebe (J. Maňák, 1998, 21).

J. DEWEY

Aktivita, samostatnost, vlastní činnost žáka je v pragmatické pedagogice ústřední kategorií. "Učíme se konáním" (Learning by doing) opakuje Dewey po Komenském, ale pochopitelně interpretuje tuto tezi pod vlivem svých filozofických koncepcí. Klade důraz na individuální lidskou praxi podle hesla, že "špetka zkušenosti je lepší než tuna teorie" (J. Maňák, 1998, Dewey, 1932, 196).

Samostatná praktická práce žáků se tak stává základní metodou Deweyovy pracovní školy, která je postavená na pedocentrismu a problémové a projektové metodě, tj. pracovní školu, kde základní metodou k získávání poznatků je praktická činnost a

experimentování žáka. Zakladateli pracovní školy jsou především představitelé pragmatické pedagogiky, a to nejen Američan J. Dewey, ale i např. Němec G. Kerschensteiner. Žáci se učí tím, že ve škole řeší úlohy a problémové situace, neboť žák má podle Deweye zkoušet, používat různých názorů, informací a řešení. Důsledky takto pojaté výuky jsou značné. Učitel se mění v poradce, učebnice v pracovní příručky. Důležitým prvkem pracovní školy bylo zavádění globální výuky, která vede ke spojování a propojování poznatků podle určitého kritéria. Tyto myšlenky se dále projeví v tzv. projektové výuce. Podstatou problémové metody, mezi níž patří i metoda projektová, je nesdělování hotových poznatků žákům, vedení žáků k tomu, aby samostatně nebo s pomocí učitele odvodili nové poznatky vlastní myšlenkovou činností. (L. Zormanová, 2012, str. 28).

Žáci jsou vedeni k tomu, aby se učili tím, že řeší různé problémové situace a praktické projekty. Deweyův přínos k tzv. problémovému vyučování je vskutku značný, neboť dodnes se v těchto otázkách k Deweyovi vracíme. Učitel ve vyučování nemá předkládat hotové vědomosti, nýbrž vhodné **problémy**. Úkolem žáků je překonat začáteční obtíže při orientaci v situaci a samostatně najít a určit problém. Dále pak mají žáci vytvořit hypotézu řešení problému a konečně řešit problém a ověřit správnost výsledku pomocí pozorování nebo experimentu (J. Maňák, 1998, Dewey, 1933, 107)

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A REFORMNÍ HNUTÍ

Z Deweyova podnětu se rozvinulo učitelské pokusnictví, jehož někteří představitelé se pokoušeli budovat školu na maximální žákovské aktivitě a samostatnosti, respektovali žákovu osobnost s jejími zájmy, potřebami, vnitřními pohnutkami, jako tomu bylo např. v tzv. daltonském plánu (J. Maňák, 1998, 23).

"Základem reformní pedagogiky měla být především změna v pojetí osobnosti žáka a učitele. Žák už nemá být pasivní činitel jako doposud, ale aktivním subjektem ve výuce, který se podílí svým tvořivým úsilím na dosažení stanovených cílů. Z toho vyplývá kladení důrazu na samostatnou činnost žáka, aktivitu, samostatnou a tvořivou práci. Začíná se užívat především vyučovacích metod, které podmiňují aktivitu žáků, jako je např. rozhovor, diskuse, problémová metoda, projektová metoda..." (L. Zormanová, 2012, 28).

Výrazné projevy reformních myšlenek vykazují zejména tzv. **alternativní školy**, v nichž se uplatňují odlišné (alternativní), nové, nestandardní, experimentální formy, obsahy, metody atd. na rozdíl od tradičních, často strnulých postupů (J. Průcha, 1996, 12). V současnosti už ke klasickým školám tohoto typu patří školy daltonské, waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské aj. Typickým reprezentantem je zejména škola daltonská, stavějící do čela svých snah svobodu, samostatnost a spolupráci. Společným jmenovatelem všech moderních reformních snah je osvobození žáka od učebních stereotypů, uvolnění od psychického nátlaku, respektování jeho vloh a zájmů a orientace na potřeby života. Ve všech alternativních projektech zaujímá významné místo právě žákovská aktivita, samostatnost a tvořivost. (J. Maňák, 1998, 26)

Daltonská škola je charakteristická tím, že učební látku si žáci osvojují samostatným studiem, při kterém je jim učitel nápomocen radou či sestavováním pracovních návodů pro samoučení. Žáci o tom, co se mají naučit, uzavírají každý měsíc s učitelem smlouvu. (L. Zormanová, 2012, 30).

Koncepce Celestina Freineta, zakladatele moderní pracovní školy, je charakteristická spojením školy se životem, tělesné a duševní práce, pedagogické spolupráce žáků a učitelů a spolupráce učitelů navzájem. Je to škola aktivní s největší mírou samostatnosti žáků. V centru pozornosti stojí dítě jako tvořivý jedinec společnosti, který se má podílet na jejím rozvoji. Zavádí se vyučování v epochách, celistvé vyučování nebo vyučování v projektech s nasazením aktivizujících výukových prostředků. (L. Zormanová, 2012, 29).

Koncepce **Jenského plánu** také upřednostňuje výukové metody založené na získávání žákovských zkušeností, které podporují samostatné rozhodování žáka. Využívá zejména metody práce v kruhu, v kurzech, volnou práci, týdenní (denní) plán jako náhražka klasického rozvrhu, metody rozhovoru, hry, práce a slavnosti. Prostředí třídy vypadá jako "pokoj", kde probíhají různé způsoby vzájemného působení a soužití věkově rozdílných dětí. (L. Zormanová, 2012, 30).

Převážně biologické základy lidské aktivity zdůrazňuje **M. Montessoriová**, která se pokusila přenést své zkušenosti z výchovy dětí předškolního věku také na výchovně-vzdělávací proces ve škole. Samostatnost a svoboda dítěte jí splývají s biologickým a fyziologickým zráním, **spontánní aktivita** je podle jejích pojetí společným znakem jak fyzického, tak též psychického života. Za důležitou podmínku rozvoje spontánní aktivity

považuje Montessoriová správně organizovanou práci, výchovu smyslů a rozvoj inteligence a představivosti. Klasickou se stala prosba dítěte žádajícího od učitele podporu pro své snažení: "Pomoz mi, abych to dokázal" (M. Zelinková, 1997).

O síle a životnosti reformních inovací z přelomu století svědčí současná reformní pedagogika ve vyspělých zemích světa. Ve výchovné praxi se vyzvedávají tyto postuláty:

1. ve středu všech snah je dítě,
2. blízkost životu, zaměření výuky na životní praxi,
3. proti intelektuální jednostrannosti podpora tvořivosti, fantazie, umění,
4. výchova v komunitě, prožívání a tvoření (J. Maňák, 1998, A. Redl, 1991, 24-25)

V období mezi válkami je nutno vyzvednout přínos českého a slovenského **reformního hnutí**, které v návaznosti na světové dění dokázalo získat pro své cíle mnoho novátorských učitelů, kteří svým zápalem pro aktivní školu překonávali konzervativní herbartismus a vytvářeli předpoklady pro moderní výchovu. K rozvoji žákovské aktivity a samostatnosti lze u nich najít četné podněty, na něž by se mohlo a mělo navazovat. Stále aktuální jsou mnohé myšlenky ředitele zlínských baťovských škol Stanislava Vrány a zejména inspirátora reformního hnutí prof. Václava Příhody. Příhoda byl stoupencem demokratické dynamické školy, v níž žáci pracují převážně samostatně a tvořivě. V následujícím, komunistickém období byly reformní snahy označeny negativní ideologickou nálepkou, takže na meziválečný reformní odkaz můžeme navázat až po roce 1989, ale už za zcela jiné situace, ovšem se zpožděním za celosvětovým pedagogickým vývojem. (J. Maňák, 1998, 26).

Co se týče rozvoje samostatnosti v historickém kontextu, můžeme konstatovat, že po roce 1989 v České republice navazujeme na ideje reformního hnutí z počátku 20. století, ale přerušené dlouhým padesátiletým obdobím válečné a poválečné etapy ideologické utopie. **Už tenkrát odkaz reformního hnutí směřoval k rozvoji samostatnosti žáka prostřednictvím projektových metod.**

5. MOŽNOSTI AKTIVIZUJÍCÍCH VÝUKOVÝCH METOD PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ

Zásadní otázka, kterou si v této práci klademe je, zda **lze vhodné podmínky pro rozvoj samostatnosti zajistit projektovou metodou**. Pokud shlédneme všechny základní podmínky pro rozvoj samostatnosti, musíme dojít k závěru, že je nemůže poskytnout tradiční výuka ve smyslu přímého předávání informací, direktivní výukou a jednostranným frontálním vyučováním. Tyto postupy rozvoj samostatnosti naopak brzdí, nerespektují požadavek postupného rozšiřování a prohlubování předpokladů pro sebeaktualizaci a seberealizaci. Převažující verbalismus a mechanické učení brzdí tvořivé myšlení, zanedbává rozvoj komunikace a učení se spolupráci, která je úzce spjata s rozvojem samostatnosti, viz níže (str. 36 této práce, kap. Vztah samostatnosti a spolupráce).

Metody, které používají nové techniky, zavádějí nový prvek, inovaci oproti tradiční výuce, se označují jako inovativní výukové metody, které Maňák a Švec označují také jako aktivizační výukové metody. Mezi ně patří mimo jiné i kooperativní výuka, individualizovaná výuka, metody kritického myšlení, projektová výuka či výuka dramatem a další.

"Aktivizující (inovativní) výukové metody jsou hodnoceny jako vysoce účinné pro rozvoj formativní stránky osobnosti, tvořivosti, aktivity, komunikace, týmové práce a přínosné při získávání vědomostí, učení se schopnosti práce s informacemi, získávání dovedností, návyků i postojů žáků. Avšak je nutné zdůraznit, že tyto metody jsou náročnější na přípravu a realizaci ve výuce." (L. Zormanová, 2012, 38, Pecina, 2005, Kožuchová, 1995, Okoň 1966).

Lucie Zormanová užitím inovativních výukových metod spatřuje pro výuku žáků 8 největších přínosů :

1. Možnost naplňování výchovně-vzdělávacích cílů všech úrovní (dle Bloomovy taxonomie)
2. Osvojování vědomostí, dovedností, návyků a postojů v souladu s didaktickými zásadami (např. individuální přístup, zásada aktivity a spojení teorie a praxe,...)
3. Rozvoj logického myšlení, představivosti, aktivity, tvořivosti a samostatnosti
4. Rozvoj kooperace, komunikace, zodpovědnosti za vlastní práci i práci kolektivu, rozvoj týmové spolupráce

5. Zvýšení sebevědomí u žáků
6. Možnost zvýšit zájem žáků o daný obor
7. Umožnění individualizace ve výuce
8. Nabídka optimálního rozvoje schopností všech žáků, jak žáků podprůměrných, tak nadaných, tak i žáků se specifickými poruchami učení." (L. Zormanová, 2012, 40).

Otázkou je, proč se na běžných školách stále ještě málo používají aktivizující metody, ačkoliv mají tak klíčové přínosy pro žáky. Na prvním místě je nevýhodou velká časová náročnost přípravy při použití inovativních metod, musíme počítat i se zvýšenými nároky na pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti pedagoga, z hlediska žáků si inovativní výukové metody kladou zvýšené nároky na myšlenkovou činnost žáků ve výuce, přitom postup při výuce inovativními metodami je pomalejší než při tradiční výuce a v neposlední řadě jsou při zavádění inovativních výukových metod překážky časové, organizační, materiální a technické, nebo i překážky na straně vedení školy.

"Žák je ve výuce, v níž se používají inovativní výukové metody, aktivním činitelem celého procesu, převážně se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, učí se vyhledávat a zpracovávat informace, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci, organizaci, kooperaci a komunikaci s lidmi v týmu." (L. Zormanová, 2012, 55). Všechny tyto kvality postupně rozvíjí samostatnost žáka, a proto aktivizující výukové metody jsou tou správnou cestou k rozvoji žákovské samostatnosti a tvořivosti.

5.1 SPECIFIKA PROJEKTŮ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Jednou z relativně nových aktivizujících výukových metod jsou i metody dramatické výchovy. Metodami dramatické výchovy se žák dostává do **fiktivní situace**, prožívá hru, která je učitelem připravena tak, aby si mohl vyzkoušet na základě vlastních pocitů, vnímáním vlastních smyslů životní situace bezpečně, "jakoby nanečisto", a přitom autenticky. Vzhledem k tomu, že jde o hru, což je svébytná činnost, při které není důležitý její výsledek, ale vlastní průběh hrové aktivity, tak i v dramatické výchově je podstatný průběh aktivit, jejich prožívání. Při hře dítě naráží na rozpor svých nedokonalých možností mentálních i materiálních. Způsob, kterým tento rozpor dovede překlenout, patří k věčným pŕvabŕm hry. O ničem nerozhodují reálné podmínky, ale samy děti. Slŕvko

"jako" poskytuje jejich hře neohraničené možnosti. Dítě se hře oddává cele, věří svým citům, přáním, uplatňuje svou fantazii, jeho jednání je pravdivé. Učitel by měl hledat cestu od volné dětské hry k hrovým aktivitám citlivě řízeným. Principem hry je aktivita, která je nezbytným předpokladem pozdější samostatnosti, navíc v ní velmi často dochází k tvořivému přístupu dětí. Ten můžeme označit jako originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové, neotřelé prvky. Konvenční přístup, přílišné zasahování a řízení dětské hry tvořivost oslabuje. Dítě, které bylo vedeno k tvořivým postupům při hrové aktivitě, si nepochybně odnese tyto návyky do své dospělosti. (J. Mlejnek, 2011. Str. 11 - 13).

Dětská tvořivá hra poskytuje **možnost bohatého uplatnění** obrazotvornosti, fantazie, cvičení pozornosti, vnímání, řečových dovedností, pohybu a tempo-rytmu, rozvíjí cit, estetické vnímání a tím i morální usuzování a jednání. To vše je důležitým předpokladem rozvoje dětské samostatnosti. Vždyť člověk, který si neumí představit uskutečnění svého snu, těžko najde v sobě sílu k odstranění překážek na cestě k jeho realizaci.

Z vyučovacích předmětů má dramatická výchova nejbližší k ostatním estetickým výchovám a společenskovědním oborům. **Osobnostní ovlivňování** je tu však mnohem komplexnější a navíc znásobené o dimenzi **sociálního rozvoje**. Většina našich škol stále ještě funguje na tradičním pojetí vzdělávání v němž učitel předává a žák přijímá převážně hotové poznatky. **Podstatou dramatické výchovy je naopak hra, jednání, konání, akce**. Dramatická výchova v rukou zkušeného a poučeného pedagoga proto nabízí možnost stavět na zkušenostech žáka (konstruktivistický přístup) a orientovat vyučování na aktivní činnost žáků, na jejich vlastní zkoumání a objevování. Dramatická hra samozřejmě vyžaduje odlišné formy práce - bourá zavedený způsob frontální výuky orientovaný na řídicí úlohu učitele. Ten je v hodinách dramatické výchovy spíše rádcem, pomocníkem a partnerem žáka. Jeho hlavním úkolem je vedle plánování, motivace a vedení vytváření vstřícné a tvůrčí atmosféry pro spolupráci všech zúčastněných. Tento způsob práce je však stěží slučitelný s drilem a pětistupňovou klasifikační normou. (K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, 1996, str. 22). Proto stejně jako u ostatních projektových metod je vhodné hodnotit žáky v průběhu her (např. během reflexí), slovně s vyjádřením pokroku nejen výsledného výkonu, ale hlavně s hodnocením průběhu práce, nikoliv jen za závěrečný produkt či vystoupení. Hodnotit by se měl nejen

pokrok znalostní, ale i pokrok v rozvoji všech kompetencí, osobnostních dovedností a morálního úsudku.

Ke škodě věci se však dramatická výchova objevuje v základní škole zatím spíše jen v podobě izolovaných průpravných her a cvičení rozvíjejících jednotlivé psychické funkce (zejména koncentraci pozornosti, smyslové vnímání, představivost, obrazotvornost), zatímco k rozvoji schopností kontaktu, partnerské souhry a skupinové spolupráce - ať už v projektech, nebo v promyšlených vyučovacích blocích a komplexech - se využívá dramatických her a improvizací víceméně výjimečně, i když právě ony jsou **jedinečným a do značné míry nezastupitelným prostředkem, které učí děti samostatně jednat a řešit situace.** (K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, 1996, str. 22)

Základním stavebním kamenem dramatické výchovy je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Velmi obecně formulovaný cíl dramatické výchovy se dá vyjádřit, jako **výchova vnímavé, samostatné a tvořivé osobnosti.** Přičemž k největšímu rozvoji samostatnosti žáka v oblasti dramatické výchovy dochází v dramatických hrách, projektech, promyšlených komplexech a při využívání dětské improvizace.

5.2 MÝTY O DV BRZDÍ ŽÁKOVSKOU SAMOSTATNOST

Vzhledem k tomu, že dramatická výchova vstoupila (byť nejprve jen v omezené míře) do škol všech typů až po roce 1990, je pochopitelné, že o ní ve veřejnosti, zejména školské, ale i rodičovské panují nepřesné a nejasné představy a často také předsudky, omyly a mýty (E. Machková, 2013, s. 6). Podle E. Machkové je nejčastější mylnou představou, že "dramatická výchova se rovná dětské divadelní představení". To je představa kořenící v tradici sahající do první poloviny 19. století, popř. ze zkušeností dnešních rodičů či starších učitelů s vlastním nácvikem divadla pro jejich rodiče, kdy rádi vzpomenou na svá školní léta, jak v dětském představení hráli princeznu, či vlka a nabídnou dětem zkušenost téhož druhu. V takovém případě práce zpravidla začínala čtením textu a pokračovalo se "nacvičováním" inscenace v přesném a plném slova smyslu. Učitel-režisér mívával obvykle předem hotovou představu zaznamenanou v režijní knize a vedl děti k jejímu přesnému naplnění. U dětí, které získaly jen tuto zkušenost ve spojitosti

s pojmem dramatická výchova, mnohdy také dojde ke zkreslování představ o dramatickém umění. Ale v takových případech, i když po divadelní stránce je všechno v pořádku, je potlačena dětská tvořivost, samostatnost a žádoucí rozvoj osobnosti. Má-li mít inscenace v dramatické výchově smysl, musí jí předcházet příprava, tj. rozvinutí potřebných osobnostních a sociálních dovedností a schopností, ale i spolupráce dětí na tvorbě inscenace, od výběru látky, přes zpracovávání až po konečný výsledek.

Druhý okruh omylů vzniká mezi pedagogy, kteří mají tendenci považovat za dramatickou výchovu každou hru ve vyučování a každou tvořivou činnost. A třetí okruh omylů spočívá v negativním hodnocení nebo podceňování dramatické výchovy stejně jako dalších druhů umění ve škole (výtvarné, hudební, taneční,...), že jde o aktivitu pouze zábavnou, oddechovou, bez užitku, a tedy o maření času. Dramatická výchova může sloužit ve škole i mimo školu s vyústěním v divadelní představení i bez něho, v rámci jiných školních předmětů či jako samostatný vyučovací předmět. (E. Machková, 2013, s. 7-8) Ve škole při dobrém vedení naplňuje zejména výukové cíle, rozvoj osobnostně sociálních dovedností a všech kompetencí žáka, vytváří dobré klima a odbourává případné psychické zábrany žáků při vzdělávání (jako např. strach, nejistotu a malou sebedůvěru, stres, malou otevřenost a důvěru ve skupinu).

Vztah samostatnosti a spolupráce

Rozvoj fantazie, který žákům dramatická výchova bohatě poskytuje, je ve svém důsledku nepostradatelný pro rozvoj samostatnosti člověka. Neboť člověk bez bohaté fantazie nežije plným životem, je ochuzen i jeho citový obzor. Svou činnost vyčerpává na úzce osobních zájmech, neschopnost vcítit se v radosti a bolesti okolí jej vyřazuje ze společnosti ostatních lidí. (J. Mlejnek, 2011. 15). **Bez společnosti ostatních lidí není možná spolupráce a bez schopnosti spolupracovat se nemůže plně rozvinout samostatnost** v pravém slova smyslu, protože právě spoluprací (kooperací) se samostatnosti učíme, jsme jí posouváni dál a můžeme svou samostatnost rozvíjet. Žádný člověk na světě není odborník na všechny oblasti života a i kdyby ve svém oboru vynikal, projevoval vysoký stupeň samostatnosti, neobejde se bez spolupráce s lidmi, odborníky v jiném oboru. Tam, kde narazí na hranice své specializace, bez kooperace s druhými lidmi nemůže pokračovat ani ve svém oboru, nemůže dále rozvíjet své myšlenky a nepřekročí ani neposune své hranice znalostí či tvořivých nápadů. A tak samostatnost a spolupráce spolu úzce souvisí a vzájemně se ovlivňují. **Bez určité dávky samostatnosti člověk**

nemůže spolupracovat s druhými, a zároveň samostatnost sama o sobě se bez spolupráce s druhými nemůže dále rozvíjet.

Podle J. Mlejnka je vhodné hry v dramatické výchově gradovat od bezkontaktních po hry s kontaktem se spolužákem. Od her bez kontaktu se tak dostáváme k námětům s komunikativními prvky. V těchto hrách děti opouštějí svoji anonymitu, setkávají se s partnerem či partnery a snaží se na ně působit. Dochází **k navazování kontaktu, ke spolupráci!** V případě neshodných stanovisek v řešení hrových námětů k dramatickému napětí se musí žáci domlouvat, přistupovat na kompromisy a rozhodnout se sami za sebe i za skupinu. Při kolektivní hře se děti osmělují, strach a ostych, všechno, co může narušit hru, je paralyzováno spontánní poutavou činností celé skupiny. Při pozdější hře v menších skupinkách má každý možnost ovlivňovat směr hry, přinést svůj námět, svůj nápad. Po získání potřebných zkušeností, kdy si každý vyzkouší svou hru nikým nepozorován, jakoby ztracen uprostřed celého kolektivu a později menší skupinky, může (pokud ovšem bude chtít) se svou hrou vystoupit před kamarády samostatně. Od hromadných improvizací postupujeme ke hrám ve skupinách, v menších skupinkách a ve dvojicích, až k samostatnému projevu. Děti přistupují ke hrám s komunikativními prvky podle svého povahového typu a mentality. Řečný extrovert na sebe upoutá pozornost ve verbálních námětech, děti uzavřené a méně sdílné dají přednost námětům pantomimickým. (J. Mlejnek, 2011. Str. 19). Tím je zřejmé, že dramatická výchova má velký potenciál rozvoje schopnosti spolupráce žáků, zároveň i problémového učení (při hledání řešení určité problémové situace, např. ve strukturovaných dramatech), **a tím může hodnotně přispívat k rozvoji samostatnosti žáka**, a to v duchu individualizace výuky, protože zde, tak jako i v jiných projektech, si žák může vybrat svou možnost řešení a zapojení se do společné "hry, etudy" na úrovni samostatnosti, jaké je ve své fázi vývoje momentálně schopen.

Oproti projektům v jiných oblastech, projekt v dramatické výchově je specifický tím, že text či látka, ze které vycházíme musí obsahovat podmínky k realizaci dramatickými prostředky, tj. aby jejich základem byl vztah mezi lidmi, situace, v níž se člověk ocitá, problém k řešení, překážka či konflikt k překonání, jinak řečeno, aby základem byla role a jednání, bohatý a pestrý děj. (E. Machková, 2013, s. 11) Další specifickou hodnotou používání dramatické výchovy je naplňování většiny témat osobnostně sociální výchovy a rozvoj emoční inteligence, mezi níž D. Goleman a E. Machková řadí znalost vlastních emocí, zvládání emocí, schopnost sám sebe motivovat,

vnímavost k emocím jiných (empatie), umění mezilidských vztahů a jednání s lidmi. Z hlediska samostatnosti žáka je **nejsilnější stránkou metod dramatické výchovy rozvoj schopnosti se samostatně rozhodovat, jednat**. Proto jsem si v druhé části výzkumu této diplomové práce na úvod akčního výzkumu vybrala právě projektovou metodu z oblasti dramatické výchovy, strukturované drama, jehož nejsilnější stránkou z hlediska samostatnosti je rozvoj samostatného rozhodování, samostatného jednání.

5.3 ROZVOJ SAMOSTATNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Projektová metoda je metoda, díky níž žáci řeší komplexní pracovní úkol, při jehož zdolávání si současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti, a zároveň mají možnost volby směru jeho zkoumání. Strukturované drama je projektovou metodou, obsahuje jednotlivé kroky, které jsou cíleně dávány do nějakého celku a které zprostředkovávají zážitky osobního porozumění v nové, dosud neznámé situaci. Má pevnou kostru, kterou si vyučující přináší do hodiny, nikdy však není předem jasné, jak bude daná kostra naplněna. To závisí na věku, zkušenostech a divadelní pokročilosti skupiny, na materiálu, který na základě toho společně vytvoří, ale také na jednání a rozhodování účastníků v klíčových místech procesu dramatu. Vyučující předem ví, kam celá struktura vede. Při první technice, kterou otvírá strukturované drama, už ví, jak bude vypadat stavba celku, včetně techniky, která celé drama uzavře. Dochází k naplnění předem vystavěné struktury dramatu konkrétním jednáním. Každý účastník dramatu je veden - za pomoci dané struktury - tím, že má úkol, problém, k prozkoumání a řešení. Struktura dramatu je vystavěna v podstatě podle známé Aristotelovy křivky - expozice, kolize, krize, (peripetie), katastrofa, (katarze), často s vynecháním peripetie a katarze. Během procesu dramatu platí, že každý z účastníků je současně i jeho spoluautorem, že u každého dochází ke komplexnímu učení, kterého se aktivně účastní duch, duše i tělo. Ve strukturovaném dramatu je totiž člověk pojímán jako harmonický celek, jako jednota ducha, duše a těla. Strukturované drama odpovídá náročným požadavkům jak kooperativního učení, tak pedagogiky komplexního rozvoje, tedy vysokým nárokům moderních pedagogických směrů. (Koťátková, Svobodová Radka, Vybrané kapitoly z DV, 1998, s. 120-123)

R. Svobodová mluví o strukturovaném dramatu jako o "neskutečné skutečnosti", tedy o dění, které je fiktivní, ale zkušenost získaná v rolích či v procesech při tomto dění

je skutečná. Jak Svobodová uvádí, "důležité je, aby struktura dramatu byla vystavěna tak, že si účastníci ponесou důsledky za svá rozhodnutí, a to ať příjemné nebo nepříjemné, a to jak přímo v průběhu dramatu, tak v sobě, po jeho skončení. V životě je třeba neustále rozhodovat (se pro něco, i o něčem), ale bohužel současný systém školství žáky na tuto skutečnost vůbec nepřipravuje, přestože je schopnost efektivního rozhodování pokládána všeobecně za předpoklad úspěšné životní cesty." (Koťátková, Svobodová Radka, Vybrané kapitoly z DV, 1998, s. 121)

Samostatné rozhodování, které je základem aktivit žáků ve strukturovaném dramatu, je základ pro rozvoj samostatnosti v jednání člověka. A proto strukturované drama v akčním výzkumu své práce jsem podrobila zkoumání zejména z hlediska samostatného rozhodování žáka.

5.4 MOŽNOSTI PROJEKTOVÉ METODY PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI ŽÁKŮ

Podívejme se na jednotlivé podmínky nutné pro rozvoj samostatnosti z hlediska projektové výuky. Problémová výuka, jako účinný prostředek vedení žáků k samostatnému myšlení, znamená řešení problémů, a to ze strany žáků s postupně narůstající samostatností, která může vyvrcholit i tvořivým činem. Vzhledem k tomu, že v projektech postupně řešíme nastolený problém až k jeho závěru, problémová výuka je nedílnou součástí takových projektů. Žák se v problémové situaci ocitá před problémem, tj. před obtíží, překážkou, rozporem, paradoxem apod., při jehož řešení musí vynaložit intenzivní úsilí, zvýšenou poznávací činnost, protože potíže nemůže překonat na základě svých dosavadních vědomostí, dovedností a zkušeností. Problém bývá různě strukturován, vždy však jeho prvky známé a neznámé propojuje nějaká vazba, souvislost, která je mostem k jeho řešení. V případě projektu např. v dramatické výchově bývá problémem rozhodnutí a následné jednání žáka v roli, přitom vychází ze známé situace, ale dramatickou zápletkou se dostává do situace nové, ve které se snaží zorientovat a rozhodovat. To je v případě dramatického projektu mostem k jeho řešení. Ve školní situaci je nejtěžší metodickou otázkou volba adekvátního problému tak, aby odpovídal plánovaným učebním cílům a byl též přiměřený vzhledem k předchozí přípravě žáků samostatně pracovat.

Problémová výuka je na školách uplatňována méně často, než si pro svůj význam zaslouhuje. Je tomu tak zřejmě také proto, že se nechápe jako celková organizace učebních

aktivit žáků, při níž je třeba počítat s větším vynaložením času než obvykle, ale zařazuje se do výuky jako běžná metoda, kterou lze libovolně časově omezit nebo nahradit učitelovým výkladem. V tom případě nepřináší pozitivní výsledky a učitelé se jí raději vyhýbají. (J. Maňák, 1998, 111).

Proti tomu **projektová výuka** s větší časovou dotací od začátku své realizace počítá, protože žáci se v ní zapojují do rozsáhlejší akce, která obvykle překračuje běžnou výukovou jednotku (projekt krátkodobý, střednědobý, dlouhodobý, projektový týden,...). U projektů je bezpodmínečně splněna podmínka **sepjatosti s praktickým životem**, je to komplexní praktický problém ze životní reality, je to plán konkrétní akce, činnosti, do níž se zapojují všichni žáci jedné nebo i více tříd, popř. celé školy. A to podle svých zájmů a předpokladů, je zaměřen na řešení takových otázek, které žáky zajímají, čímž je zajištěna **velká motivační síla** pro žáky. Na plánování a přípravě výukového projektu se podílejí žáci, participují plně na jeho řešení, a to individuálními úkoly, prací ve skupinách nebo i hromadně. Zde se splňuje podmínka **postupného rozvoje samostatnosti** a konstruktivistického přístupu k žákovi podle jeho možností a schopností. Žákovská aktivita se projevuje v různých formách samostatné práce, experimentováním, teoretickou i praktickou činností. Velký prostor pro samostatnost a tvořivost mají žáci též při prezentaci dosažených výsledků, která může mít různé formy, např. výstavka výrobků, fotografií, kreseb, různých artefaktů, interview, hraní rolí, sestrojování modelů, literární práce aj.

Projektová výuka učí žáky kooperativní práci, je prostředkem demokratizace a humanizace, překonává izolovanost a roztržičnost vědomostí a odtrženost od života. Tím zajišťuje propojenost jednotlivých předmětů a splňuje tak pro rozvoj samostatnosti podmínku **mezipředmětové výuky**. Neboť tvořivý výkon vyžaduje, aby byl člověk otevřený ke světu, aby k realitě, k jevům a faktům přistupoval bez předsudků a subjektivní zaujatosti a aby byl schopen svou zkušenost a své vědění obohacovat z různých oborů lidské činnosti. Jedna z nejdůležitějších úloh při podporování samostatnosti a kreativity je mezipředmětová výuka, která má žáka naučit posuzovat získávané informace otevřeně a bez předsudků a poznatky z různých oborů navazovat na jeho zkušenosti a splňuje tak mimo jiné zásady konstruktivismu. Mezipředmětová výuka je typická právě pro projektové vyučování, a proto je tato důležitá úloha pro podporu samostatnosti a kreativity v projektech plně uspokojována.

Projektová výuka se orientuje na zkušenosti žáků, učí je samostatnosti a tvořivosti, iniciativě a odpovědnosti, rozvíjí motorické a intelektuální dovednosti a spojuje školní teoretické učení s praktickými problémy, jak je přináší život. Splňuje tak podmínku řešení otázek **z praxe**. Projektová výuka celým svým průběhem žáka motivuje, podněcuje jeho aktivitu a samostatnost, vyžaduje od něho nápady a nové přístupy, ale také jejich realizaci, což všechno **je podporou tvořivých momentů v jeho jednání**.

Ve většině případů se osvědčilo respektovat posloupnost aktivita - samostatnost - tvořivost, protože žádoucí tvořivé projevy se u většiny žáků dostavují postupně v tomto pořadí, tj. na základě rozvinuté samostatnosti, i když u talentovaných žáků se překvapivě, originální výsledky mohou objevit i bez předchozí metodické přípravy. (J. Maňák, 1998, 118).

Z analýzy provedených výzkumů vyplynul požadavek, aby vedení žáků probíhalo postupně, aby se k vyšším nárokům na samostatnost přistupovalo až po zvládnutí předchozího stupně. Bylo ověřeno i experimentálně, že při samostatném řešení náročnějších úloh žák selhává, nemá-li zkušenost se samostatnou prací, neumí-li se spoléhat na vlastní síly nebo jestliže si nedůvěřuje. Při vedení žáků k tvořivosti je třeba si stále uvědomovat, že jejich aktivita, samostatnost a tvořivost probíhají současně, přičemž v každé linii se žák může nacházet na různém stupni svého rozvoje. (J. Maňák, 1998, 118). Realizací projektů žáci tento **vývojový postup od aktivity až k tvořivosti** mohou s úspěchem zažívat, protože si sami stanoví své úkoly podle svých možností a tyto úkoly mohou pak nadále stupňovat a jejich realizaci zdokonalovat. Navíc velká výhoda projektu je, že na něm mohou participovat žáci, kteří se právě nacházejí na rozdílných stupních samostatnosti, a přesto svou jedinečnou úroveň samostatnosti prací na projektu posunout vždy o kus dále.

Problematika rozvoje samostatnosti žáka jednoznačně směřuje k projektové výuce. Ta může splňovat většinu vhodných podmínek pro rozvoj samostatnosti a kreativity, od rozvoje myšlenkových operací, přes užívání vhodných metod vedení žákovské práce, splnění podmínky mezipředmětové výuky, konstruktivismu a respekt k rostoucím potřebám žáků až po zajištění silně motivačního klima, a tím podporující psychiku dítěte, včetně zajištění spolupráce rodiny a spjatost s aktuálními otázkami praxe.

6. PROJEKTOVÁ METODA

Ne náhodou jsem se s projektovými metodami poprvé setkala v alternativní škole Montessori. Prvotní myšlenka zavedení projektů do výuky byla realizována právě **v alternativních školách**. Její potřeba je zřejmá při pohledu na současný vyvíjející se svět.

"Jestliže přijímáme myšlenku celostního rozvoje dítěte, pak se proces edukace nesoustředí pouze na vědomosti dítěte - jeho měřitelný výkon, ale rovněž na jeho postoje, hodnotovou orientaci, zájmy, schopnosti, včetně samostatného řešení problémů, sebehodnocení, motivaci, životní cíle. Mluvíme tedy o rozvojetvorném pojetí vzdělávání. Předkládáním státního kurikula nové podoby se v dnešní době opakuje historický konflikt mezi výkonovým pojetím primárního vzdělávání a pojetím zaměřeným na celistvý rozvoj dítěte..." (Kratochvílová Jana, 2006)

V současnosti potřebují mladí lidé zejména dovednosti dobré komunikace, společné týmové práce a samostatného řešení problémů při využití všech zdrojů informací, ať už z technických sítí, literatury, historie, osobního kontaktu s využitím lidské zkušenosti apod. Takové dovednosti člověku pamětné učení faktů nebo slepé přejímání informací od učitele, bez kontextu a souvislostí, nedá. Takové dovednosti se mladí lidé mohou naučit pouze zkušeností podobnou životu a životním situacím, ve kterých se v budoucnu člověk bude nacházet. A tak vznikla myšlenka projektů, myšlenka, která na mne působí jako „hra na život“, při které je možné takovou modulaci žákům umožnit, jako jízda na trenažeru v autoškolě, či při řízení letadla. Tuto **VLASTNÍ** zkušenost a prožitky si děti v sobě ponesou celý život a v budoucnu na nich mohou stavět.

6.1 VYMEZENÍ POJMŮ

PROJEKTOVÁ METODA. Zaměříme-li se na projektovou metodu, u níž sledujeme předpoklad velkých možností pro rozvoj samostatnosti žáků, je nutné si tento pojem vymežit. V odborné literatuře je různými pedagogy projekt a projektová výuka definována odlišně, na vymezení pojmu projektové metody se však většinou shodují. "Z těchto definic vyplývá, že projektová metoda je taková výuková metoda, v níž jsou žáci **vedeni k samostatnému zpracování** určitých projektů, což jsou komplexní úkoly či problémy spjaté s životní realitou." (Zormanová Lucie, 2012)

Podle Pedagogického slovníku z r. 2001 projektová metoda je: "vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu." (Průcha, J. Walterová, E, Mareš, J. Pedagogický slovník, Praha 2001. s.184)

Jak velmi výstižně vyjádřil V. Příhoda: "Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomostí a nehledá teprve potom, jak jich užití: Počíná užitím a shledává vědomosti." (Valenta J., Pohledy 1993) Josef Valenta shrnuje přednosti projektové metody takto: "Jde o činnost:

- cílenou učební, promyšlenou a organizovanou
- intelektovou (teoretickou) i ryze praktickou
- vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (příp. dohodě obou stran)
- koncentrovanou kolem určité základní ideje
- zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě
- přinášející změny v celku osobnosti žáka (zvláště cestou zkušenosti)
- za kteroužto žák přejímá odpovědnost" (Valenta J., Pohledy 1993)

"Projektovou metodu tedy můžeme chápat i jako jednu z variant onoho obecného jevu zvaného problémová metoda. Žák se zdokonaluje v myšlení, získává vědomosti a dovednosti, formuje svou zkušenost, která je výsledkem vlivu akce nejen na jeho paměť či rozumové operace, ale i na jeho emoce, hodnotový žebříček, mravní rysy atd..." (Valenta J., Pohledy 1993)

J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako "uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce." (Kratochvílová J., 2006)

Podle J. Valenty je projektová metoda "souborem různých metod směřujících k řešení projektového problému, ale u nás se ne zcela přesně jako projekty často označují spíše tzv. učební komplexy. Projekt má mít na začátku problémovou otázku nebo problémový úkol (ideálně stanovený žáky samotnými), k jehož řešení směřuje. Učební

komplex je obvykle soubor různých aktivit koncentrovaných okolo nějakého tématu a nemusí mít problémový charakter." (Valenta J., 2013)

PROJEKT. Jedná se o typ vzdělávací strategie založený na **aktivním přístupu** žáka k vlastnímu učení. Umožňuje naplňovat potřeby a zájmy žáků, rozvíjet jejich schopnosti, posilovat seberegulaci při učení, týmovou spolupráci a vlastní sebevědomí. Podle výroku Stanislava Vrány je projekt „**podnik žáka**“, tedy činnost, za kterou žák plně převzal odpovědnost. Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu. **Produkt** dává práci smysl, motivuje žáka k činnosti a řídí její průběh. Obsahovým základem projektu je **téma ze života**, které přirozeně sdružuje poznatky z různých oborů. (Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková 2009)

Všichni autoři odborných publikací se shodují ve třech základních znacích projektu:

- ❖ **Odpovědnost** za vlastní učení
- ❖ Samostatné **objevování** poznatků
- ❖ **Žákovo úsilí o dosažení cíle** (produktu)

Podrobnější rysy, které má projekt mít, přehledně shrnuje J. Coufalová (2006, s.11):

- ❖ Projekt vychází z potřeb (potřeba získávat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost,...) a zájmů dítěte.
- ❖ Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy.
- ❖ Projekt je interdisciplinární.
- ❖ Projekt je především podnikem žáka.
- ❖ Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují.
- ❖ Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální).
- ❖ Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.

(Coufalová J., 2006)

Pokud se týká časového rozpětí, projekt je možno naplánovat na různě dlouhý časový úsek, od projektového dne, přes projektový týden až po projekt v průběhu školního roku popř. i delšího úseku studia.

Nejdůležitější podmínkou projektového vyučování je **vnitřní motivace** žáka, touha vyřešit daný problém a dovršit projekt až do konečného produktu. Motivaci žáka podporuje i princip svobodného výběru. Je výhodné, když si žák může volit z nabízených témat a v rámci tématu si sám stanovit svůj úkol. Sám si může i vybrat zdroje informací, hledá vlastní způsob zpracování úkolu a plánuje si čas, který bude k činnostem potřebovat. Může si vybrat i pomůcky a spolupracovníky. Tyto samostatnosti značně podporují motivaci a udržují žákův zájem o projekt. Z hlediska výzkumu této práce je důležitá možnost uplatnění projektů ve výuce **v oblasti rozvoje osobnosti žáka ve všech jeho rovinách, tedy i rozvoj samostatnosti a tvůrčího řešení úkolu.**

U projektu by neměl chybět konečný produkt, který určuje celkový proces a závěrečný výsledek. Podstatné je, aby se na tvorbě produktu mohli žáci sami podílet, aby neplnili jen zadání učitele. **Z hlediska rozvoje samostatnosti žáka je to zásadní věc, protože míra samostatnosti, kterou učitel žákům poskytne, je přímo úměrná míře uspokojování cíle rozvoje samostatnosti a tvořivého řešení úkolu projektu žáky.**

Produkt by měl co nejvíce odpovídat životní realitě a být zaměřen na veřejnou prezentaci, nejlépe s účastí odborníků v dané oblasti. Nejdůležitější však je, aby cílový produkt odpovídal zájmům žáka, aby mohl práci v něm přijmout za svou. (Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková 2009)

Někdy učitelé zaměňují pojem projekt s **pojmem projektová výuka**, kde jde o využití jen některého ze znaků projektu nebo jde jen o dílčí metodu. V tomto typu vyučování dochází většinou k propojení teoretických poznatků s praxí bez spoluzodpovědnosti žáka, jde buď o naplnění zásady názornosti, nebo např. o skupinové zpracování zadaného tématu s cílem referovat učiteli či spolužákům zjištěné poznatky. I taková metoda je důležitá pro aktivizaci žáků a žák se jejím prostřednictvím učí potřebným kompetencím pro projektové vyučování, ale konečný produkt nepřekračuje sdělení referátu. Projektová výuka však může být jednou z etap projektu. Projektovou výukou můžeme např. i práci na projektu začít, dále však musí být projekt dobře naplánován. (Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková 2009) Z hlediska sledování problematiky rozvoje samostatnosti žáků je projektová výuka stejně důležitá jako

samotný projekt díky postupnému učení svých žáků samostatnosti, seberegulaci v učení a sociálním dovednostem. Projektová výuka tedy zde nalézá své uplatnění, zejména ve fázi **postupného učení se samostatné práci** na začátku projektu, nebo jako příprava žáků (způsobu práce, technik, činností žáka) před projektem.

6.2 ÚSKALÍ PROJEKTOVÉ VÝUKY V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH

"Výuce pomocí projektové výuky je již tradičně vytýkáno, že učení není možné budovat jen na základě omezených zkušeností žáků nebo stavět projekty do opozice proti pravidelnému systematickému vyučování. Proto pro praxi doporučujeme nasazovat projektovou výuku jako doplněk tradiční výuky." (J. Kratochvílová, 2006, s.96)

PLÁNOVÁNÍ PROJEKTŮ. Pokud má projekt plně aktivizovat žáka, nesmí být ve výuce „přeprojektováno“, to znamená, že nesmí současně běžet několik projektů najednou, neměly by se ani překrývat, ale navazovat na sebe tak, aby přispívaly k rozvoji žáka. Častou chybou v plánování projektů bývá i nepřesné formulování jejich cílů. Učitel může určit závěrečný produkt, ale neformuluje cíle, a tím se stává tématem, ve kterém žáci vykonávají různé činnosti bez vědomí jejich smyslu.

HODNOCENÍ. Někdy se chybuje v hodnocení žákovských projektů, kdy hodnocení probíhá buď jen ze strany učitele či se hodnotí pouze výsledek projektu a ne jeho průběh. Na hodnocení by se měl maximálně zapojovat sám žák, neboť je sám jeho aktérem. Učitel může připravit pro hodnocení např. otázky, hodnotící archy, dotazníky apod. V hodnocení bychom se měli soustředit i na klíčové kompetence, postoje a sociální dovednosti získané v průběhu práce na projektu. V reflexi mohou žáci vyjádřit své prožitky, pocity, poděkovat spolužákům za spolupráci, vyjádřit, co se dozvěděli nového o sobě i o druhých. Kritériem hodnocení žáků by měla být míra dosažení očekávaných cílů (výstupů), a to nejen na úrovni poznatků, ale stejnou měrou i na úrovni klíčových kompetencí. K tomu mohou pomoci různé hodnotící listy, osobní produkty, ale také záznamy z průběžného sledování žáků během projektu.

POCHOPENÍ NEJBLIŽŠÍHO OKOLÍ. Vzhledem k podstatě práce na projektu je nezbytná spolupráce mezi žáky, učiteli, dospělou (někdy odbornou) veřejností, spolupráce školy a širokého okolí. Vlivem projektových dnů se mění vztahy ve třídě i celkové klima ve škole. Důležitá je i spolupráce rodičů, kteří významnou měrou mohou napomoci v žákově sebevědomí a motivaci k práci na projektu, např. i účastí na

prezentaci produktu nebo seznámí-li se s osobními výstupy a dokumentací žáků, která vypovídá o řešení projektu. V současné době však takovému zapojení rodičů musí předcházet jejich osvěta. Mnozí nemohou pochopit smysl činností svých dětí při projektovém vyučování a hodnotí je jako nekvalitní vyučování, zbytečnou ztrátu času a pouhé hraní. Z vlastní zkušenosti bohužel musím potvrdit, že takových názorů je dost i mezi pedagogy starších generací a i ti by často potřebovali osvětu, která by podpořila smysluplnější spolupráci se svými kolegy a větší zaujetí a motivaci pro práci svých žáků.

6.3 TYPOLOGIE PROJEKTŮ

V odborné literatuře se setkáváme se členěním projektů podle různých kritérií. Komplexně toto členění zpracovala r. 2006 J. Kratochvílová, která doplnila typologickou řadu J. Valenty z r. 1993. Třídění je možné například:

- ❖ podle **navrhovatele** (žakovské, uměle připravené, kombinované),
- ❖ podle **účelu** projektu (problémové, směřující k estetické zkušenosti, směřující k získání dovedností,...),
- ❖ podle **informačního zdroje** ze kterého projekt čerpá (volný, kde si žák obstarává materiál sám, vázaný, kde materiál je žákovi poskytnut, kombinace obou typů),
- ❖ podle **časového** hlediska (krátkodobý - pár vyučovacích hodin, střednědobý - jeden až dva dny, dlouhodobý - projektové týdny, mimořádně dlouhodobé - několik týdnů, měsíců...),
- ❖ podle **prostředí** (školní, domácí, mimoškolní, kombinace typů)
- ❖ podle **počtu zúčastněných** na řešení (individuální, společné - skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, celoškolní,...)
- ❖ podle **způsobu organizace** projektu (jednopředmětové, víceředmětové), atd...
(L. Zormanová, 2012, J.Kratochvílová, 2006, J. Valenta, 1993).

Je zřejmé, že neexistuje podmínka, která by nám diktovala některé z výše uvedených kritérií: Zda zvolíme projekty jednodenní nebo dlouhodobé, projekty třídní, ročníkové nebo celoškolní, zda zaměříme projekt na problémové otázky, nebo ho budeme směřovat k estetické zkušenosti či k získání určitých dovedností (např. k rozvoji samostatnosti žáků) atd. ... Vždy je vhodné zvolit takový typ projektu, který odpovídá

cílům daného projektu, cílové skupině, pro kterou je projekt pořádán, a možnostem školy (časovým, technickým, personálním včetně pedagogických kompetencí).

Individuální vzdělávací projekt stojí v pozadí více rozšířeného skupinového projektu. Je však hlavní metodou výuky např. v Montessori školách. Zvlášť užitečné jsou i v malotřídních školách, kde reagují na výrazně odlišné potřeby žáků ve třídách spojujících více ročníků, rozvíjejí u těchto žáků tolik potřebnou samostatnost. Charakteristickým znakem individuálních projektů je důraz na zvládání postupů, které žáky vedou k řešení problému, úkolu. Žáci se potřebným dovednostem učí na tématech, která je zajímají a která si z velké části sami vybírají, přičemž cesta bývá často důležitější než konečný produkt, ke kterému žáci dojdou, i když ani ten nechybí. Také takto se mohou žáci připravovat na skupinové projekty, které na ně budou klást ještě větší nároky. Je prostředkem individualizace výuky. Ani při takových projektech nemohou žáci zůstat osamoceni, potřebují pomoc učitele či dalších osob či spolužáků při osvojování si strategií učení a řešení projektu. (Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, 2009)

6.4 REALIZACE PROJEKTŮ

Ať už si účel projektu, jeho cíle i délku zvolíme jakkoliv, v zájmu úspěšného naplnění cílů projektu je důležitá dobrá příprava, plánování a při realizaci zachování posloupnosti jednotlivých logických kroků, ve kterých by projekt měl probíhat:

1. Motivace
2. Mapování a třídění
3. Řešení a tvorba produktu
4. Reflexe

Zatímco žáci mají na zřeteli zejména očekávaný produkt, vyučující by měl promýšlet a sledovat hlavně „cestu“ k produktu, vždy sleduje konkrétní pedagogický záměr. (Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková 2009)

"V. Příhoda definoval dva základní požadavky na projekt: musí mít určitý praktický **cíl** a uspokojivé **zakoření**. Projekt má zaměstnávat srdce, hlavu - myšlení i ruce." (J. Kratochvílová, 2006). Jde o komplexní rozvoj osobnosti člověka, tedy nejen intelektuální, ale i o rozvoj schopností (včetně samostatnosti jedince), dovedností, rozvoj emoční ...

Podle A. Tomkové "se žáci prostřednictvím projektů učí:

- ❖ Systematickému řešení problému nebo konkrétního úkolu
- ❖ Integraci poznatků z různých oborů, ale i integraci žákova poznání vůbec
- ❖ **Pěstování spoluzodpovědnosti žáka, rozvoji jeho samostatnosti v bezpečném prostředí školy**
- ❖ Realizaci obecných cílů základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí
- ❖ Učiteli umožňuje sledovat žáky v nových, autentických situacích a lépe tak odhalit jejich jedinečnost a potřeby
- ❖ Dovednosti plánovat, rozhodovat se, odvozovat postup řešení z logiky naplánovaného produktu (ten by měl splňovat potřebu smysluplnosti a užitečnosti)
- ❖ Posilovat v sobě nejen vědomí významu učení a poznávání, ale také jejich vlastních osobností (k tomu by měli mít dostatečnou míru vlastní volby)"

(Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, 2009)

Z hlediska rozvoje samostatnosti je podstatný užitek projektu pro rozvoj osobnosti jako celku. Pěstování spoluzodpovědnosti žáka vede k aktivitě, **k samostatnému řešení problému**, které se může lépe rozvíjet v bezpečném, tedy nestresovém, pracovně zaměřeném prostředí školy nebo třídy.

Chce-li učitel ve výuce pracovat s projekty, pak musí věnovat hodně pozornosti **utváření vhodného klimatu třídy**, které je nezbytnou podmínkou úspěšné realizace projektu i nezbytnou podmínkou rozvoje samostatnosti a tvořivosti žáka. Na jedné straně projekty ve výuce vyžadují určitou úroveň klimatu třídy, na straně druhé projektová výuka přispívá k bezpečnému a podněcujícímu klimatu ve třídě. Jádrem sociálního klimatu třídy s ohledem na pojetí žáka a způsobilosti učitele je bezpečí a pocit neohrožení žáka, ale samozřejmě i učitele. Tyto fenomény nabývají v dnešní době stále více na významu a jsou ovlivňovány rostoucími rozdíly v sociálních a ekonomických podmínkách dětí, zvyšující se multikulturalností školního prostředí, růstem negativních projevů jednání žáků a rodičů, ale rovněž díky sociální nejistotě učitelů. (J. Kratochvílová, 2006, s. 20-21).

7. METODY VÝZKUMU POUŽITÉ V DIPLOMOVÉ PRÁCI

Ve výzkumné části předložené práce používám dvě metody výzkumu. První metodou je analýza vybraných projektů realizovaných za dobu mé pedagogické praxe v období od roku 2009 po současnost vyhodnocená z hlediska rozvoje samostatnosti žáků. Druhou metodou je akční výzkum založený letošní školní rok na téma rozvoje samostatnosti žáků projektovou metodou a který stále trvá.

7.1 ANALÝZA PEDAGOGICKÉ SITUACE

Analýza je metodický nástroj pro popis, reflexi a evaluaci výuky. Je to metoda pedagogického výzkumu zaměřená na vyhodnocení, interpretaci a rozbor pedagogické situace. U analýzy "může jít o kvalitativní nebo kvantitativní charakter zpracování. Cílem je interpretace a hodnocení výsledků z hlediska diagnostických otázek a hypotéz." (Friedmann, Zdeněk. *Úvod do pedagogické diagnostiky - článek dostupný na http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/proces.html*).

Úlohou výzkumníka je podrobit data (pedagogickou situaci) analýze, tedy analyzovat (rozebrat) určitou problematiku, situaci.

Analýza jako výzkumná koncepce musí splňovat následující kritéria:

- 1) Sledovat výzkumnou otázku, která řídí celý výzkumný proces, resp. hypotézu, která je vázaná na použití analýzy.
- 2) Je přesně vymezený soubor situací (dat) pro analýzu. Soubor je dostatečně silný na získání relevantních odpovědí na výzkumnou otázku.
- 3) Je určená jednotka analýzy (konkrétní jev, pojem, téma, proměnná).
- 4) Je vytvořen systém kódů, jejich definic a pravidel jejich používání.

Forma vyjádření výsledku výzkumu analýzou má tři možnosti: Numerická, verbální a nebo oboje. Přirozeně volba podoby prezentace výsledků výzkumu není izolovaným prvkem analýzy, ale souvisí s jejími dalšími komponentami - formulací výzkumné otázky, výběrem a rozsahem vzorku (v našem případě pedagogické situace, jednotlivých projektů), způsobem kontroly kvality analýzy apod. (Gavora, Peter, studie Obahová analýza v pedagogickom výskume, časopis Pedagogická orientace, 2015, r. 25)

7.2 AKČNÍ VÝZKUM

Akční výzkum (*angl. action research, něm. Aktionsforschung*) je takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe. Klasická definice tohoto pojmu pochází od Johna Elliota, který říká, že "akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí." (T. Janík, 2004,

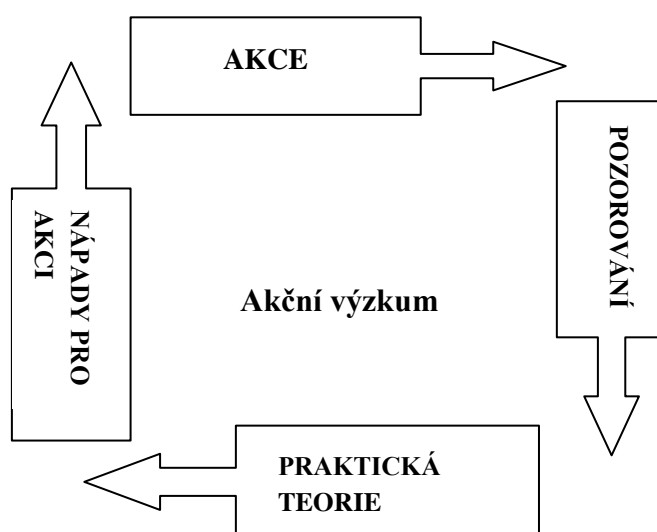
J. Elliott, 1981). V německy mluvících oblastech se uchytil spíše výklad P. Petersena z 30. let 20. století, že jde o výzkum pedagogické skutečnosti ve vyučování, jehož záznam představuje východisko pro její vyložení a pro tvorbu teorie. Do české školy se akční výzkum dostává až koncem 20. století. Učitel v dvojroli výzkumníka a aktivního účastníka akce uskutečňuje prostřednictvím akčního výzkumu reflektovanou inovaci své praxe, a tím přispívá k profesionálnímu rozvoji učitele jako jednotlivce a učitelství jako profese. (T. Janík, 2004, s. 52-53).

Vzhledem k tomu, že akční výzkum přispívá ke zlepšování praxe, je to nástroj pedagogického jednání učitele, jehož cílem je produkovat poznání a s jehož pomocí bude moci pronikat pod povrch toho, co se odehrává ve vzdělávací praxi. Není cílem produkovat obecně platné poznání, ale jde zde o získání konkrétních poznatků o určitém konkrétním problému, na jejichž základě lze tento problém řešit. Přičemž délka trvání akčního výzkumu je možná a žádoucí do té doby, dokud trvá sám problém. Pokud bychom porovnali "klasický" výzkum s akčním výzkumem, zjistíme, že na rozdíl od "klasického" výzkumu je akční výzkum více konkrétní, nemá všeobecnou platnost, vyplývá z potřeb učitele, plán výzkumu se vyvíjí a může se v průběhu výzkumu měnit, metodami vyhodnocování jsou buď analýza situace (či dat) nebo deskriptivní statistika, používaný jazyk není tolik vědecký, ale spíše učitelský, výsledky akčního výzkumu jsou bezprostředně k dispozici a jsou subjektivní a v neposlední řadě je autonomní, bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele, působí na jeho vlastní zkušenosti. (T. Janík, 2004, s. 54).

Podstatu tohoto pojmu dobře vystihuje přívlastek "akční" v sousloví "akční výzkum". Akcí je míněna určitá situace, kterou učitel zkoumá, aby jí porozuměl a mohl ji zlepšit v případě, že je s ní nespokojen. Akcí je míněno jednání učitele, které má vést ke zlepšení zkoumané situace. Situace je výchozí moment akčního výzkumu, dále následuje řešení situace a reflexe, popis řešení a z něho plynoucí ponaučení a nápady pro další akci. Jako např. v mém akčním výzkumu (viz výzkumná část této práce): Výchozí situace byla působení na žáky, kteří byli pasivní a zcela nesamostatní, neznali aktivizujících metod. Řešením zkoumané situace bylo postupné zavádění aktivizujících metod a projektů do výuky. Reflexí a popisem řešení bylo zdokumentování pozorovaných jevů a jejich klasifikace (např. v diplomové práci) a zjištěná východiska nyní aplikuji jako učitel ve své třídě pravidelným zaváděním projektů do výuky. Vzhledem k tomu, že problém ještě zcela nezanikl i můj akční výzkum stále trvá. Akční výzkum lze provádět na různých

úrovních. Např. podle Janíka jsou možné tři úrovně: "Makroúroveň", kdy jde o akční výzkum v rámci vzdělávacího systému jako celku (provádějí pracovníci z oblasti vzdělávací politiky), např. při zavádění Rámcového vzdělávacího programu do praxe. "Mezoúroveň", kdy jde o akční výzkum školy jako instituce, např. při vytváření školního vzdělávacího programu (sem už by mohl částečně zasahovat i můj výzkum, protože diplomovou práci dám k dispozici vedení školy pro zapracování projektů do našeho ŠVP ve větším rozsahu). A konečně "Mikroúroveň", tedy akční výzkum výuky, který provádí učitel ve své třídě, na jehož základě zavádí inovace do výuky. Sem bezesporu můj akční výzkum patří. (T. Janík, 2004, s. 55-65).

Akční výzkum vystihují dvě slova, která tento pojem obsahuje: "výzkum" a "akce", nebo jinak řečeno "reflexe" a "jednání". V zásadě jde o dvě fáze, které se opakují v gradujícím cyklu (viz schéma níže). Žádoucí je, aby se akce neustále zlepšovala ve smyslu dosahování vyšší kvality výuky.



"Dobře prováděný akční výzkum propojuje teorii s praxí a praxí s teorií v jejich vzájemné podmíněnosti. Akční výzkum přispívá k tomu, že se praxe "teoretizuje" a teorie se "praktikuje". O obojí je zapotřebí usilovat ve vyvážené míře." (T. Janík, 2004, s. 66).

8. ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

(VÝCHODISKA PRO ROZVOJ SAMOSTATNOSTI PROJEKTOVOU METODOU)

Samostatnost žáků je klíčovou schopností pro veškeré jednání člověka, která se promítá do seberealizace, její nemožnost realizace je pociťována jako frustrace, naopak její realizace přispívá k dosahování co nejplnější svobody člověka, je klíčová nejen ve vzdělávacím procesu, v osobnostním pojetí člověka, ale i pro kvalitní duševní život každého jedince. Z teoretické části předložené práce vyplývá, že naplnění požadavků na rozvoj samostatnosti žáků z velké části **projektová metoda uspokojuje**. A proto by se projektová metoda měla stát samozřejmou součástí výuky na všech školách.

V současnosti je v některých typech škol běžné používání projektové metody, zejména v alternativním vyučování a ve školách s poučeným managementem, který podporuje moderní metody výuky svých žáků. Někde však stále převládají tradiční způsoby výuky, které se projevují jako **bariéry omezující další rozvoj samostatnosti žáků**. Pokud nahradíme, popřípadě doplníme tradiční výuku žáků aktivizujícími výukovými metodami a pravidelným **zaváděním projektů na všech typech škol, urychlíme rozvoj samostatnosti žáků**.

Nejdůležitější myšlenkou projektů je, že si žáci neosvojují jen vědomosti získané transmisním přenosem informací z učitele na žáka, ale své poznatky si osvojují řešením určitého problému (nejlépe samostatně vybraného v rámci zadaného tématu), který je spjat s praktickým životem a je momentálně pro žáky aktuální. Při řešení zmíněného problému projektovou metodou si žáci na vlastní kůži zažívají zkušenost, která rozvíjí nejen jejich vědomosti, ale i všechny klíčové kompetence, včetně rozvoje **schopnosti samostatného řešení úkolů**, a to každý jedinec na své úrovni schopností.

Projekty dramatické výchovy uspokojují navíc většinu cílů osobnostně sociální výchovy a rozvíjí emoční inteligenci (kam řadíme znalost vlastních emocí, jejich zvládání, empatii, umění jednat s lidmi a překonávat sám sebe zvládáním nových výzev). Projekty dramatické výchovy jsou specifické tím, že přinášejí žákovi schopnosti samostatného rozhodování (jako např. strukturované drama), protože právě dramatické hry, projekty, promyšlené komplexy a využívání dětské improvizace jsou jedinečné a

svým způsobem nezastupitelné prostředky, které učí žáky **samostatně jednat a řešit situace.**

Nahrazením direktivního stylu výuky, který na našich školách často převažuje, za aktivizující (inovativní) metody podporující samostatné myšlení a jednání dosáhneme nejen trvalejších znalostí a dovedností, které jsou podloženy vlastním prožitkem, vlastní zkušeností a vlastní invencí svých myšlenek a postupů, ale i **rozvoje celkové samostatnosti a tvořivosti žáků.**

Musíme však mít na zřeteli, že zavádění inovativních metod vyučování, mezi které bezesporu patří i projektová metoda, **nesmí být nárazové, prudké zavedení složitých způsobů práce, ale musí se postupovat od nejjednodušších forem samostatné práce s postupným zaváděním složitějších** a složitějších metod práce a zadáváním úkolů žákům s postupně narůstajícími požadavky na větší a větší podíl samostatného řešení úkolu ze strany žáka. Pro projektovou metodu je důležitá průprava nejprve v samostatných i skupinových pracích, v problémovém vyučování. Důležité je vytvoření **prostoru pro invenci, rozvoj myšlenek a samostatné řešení problémů,** podporovat schopnost a ochotu k diskusím, podporovat umění přijímat názory jiných, ale též prezentovat své myšlenky, rozvíjet dovednosti ptát se a na otázky si odpovídat, zajistit dobrý pocit z práce, svobodu, spontánnost a hravost. To vše je samozřejmě podmíněno dobrým klimatem skupiny, ve které se taková výuka odehrává.

Postupné zavádění projektových metod do výuky je východiskem pro rozvoj samostatnosti žáků. V projektech se k celému výchovnému procesu přidává ještě hybná motivační síla k dosažení úspěšného výsledku a naplnění cílů výuky stanovených projektem. Projekty jsou pak vyvrcholením a skutečnou praktickou přípravou na samostatný profesní i občanský život každého jedince.

II. V Ý Z K U M N Á Č Á S T

Výzkumná část práce je rozdělena na dvě kapitoly. V první kapitole reflektuji svou výuku v oblasti projektů z hlediska samostatnosti žáků. Jde o analýzu mých realizovaných projektů od roku 2009 po současnost. Ve druhé kapitole výzkumné části práce se soustředuji na akční výzkum z hlediska rozvoje samostatnosti žáků formou realizace nového projektu ve třídě žáků, kteří se s aktivizujícími metodami před počátkem tohoto akčního výzkumu nesetkali. Akční výzkum byl založen počátkem školního roku 2015/16 a trvá dodnes. V závěru výzkumné části se věnuji výhledu na pokračování akčního výzkumu v budoucnu a shrnutí závěrů výzkumu o rozvoji samostatnosti žáků projektovou metodou.

Přílohy obsahují výsledné produkty žáků z některých projektů popisovaných v praktické části práce, myšlenkové mapy žáků z průběhu projektů, fotodokumentaci z realizovaného nového projektu zaměřeného na rozvoj samostatnosti žáků a popis scénáře včetně stanovení cílů projektu v jednotlivých oblastech. Závěrem praktické části práce stanovím na základě svého výzkumu podmínky účelného rozvoje samostatnosti projektovou metodou a potvrzení hypotézy, že cílené používání projektové metody vede k rozvoji samostatnosti žáků.

1. ANALÝZA REALIZOVANÝCH PROJEKTŮ

1.1 PRVNÍ SETKÁNÍ S PROJEKTY V MÉ PRAXI

Rozvoj samostatnosti žáků prostřednictvím projektů je v přímé závislosti na kvalitě klimatu ve skupině, která se projektem zabývá. Proto úvodní část mé analýzy realizovaných projektů se věnuje bariérám a úskalím při zavádění projektů do běžné výuky, se kterými jsem se ve většině projektech uskutečněných ve škole setkala a naznačuji i východiska k řešení těchto bariér. V další kapitole se již věnuji jednotlivým projektům zvlášť.

Analýza úskalí při začátku práce s projekty, na která jsem narazila v realizovaných projektech

Již na počátku mé pedagogické praxe před šesti lety jsem se setkala s několika málo projektovými metodami na naší ZŠ. Tato metoda vzbuzovala ve škole mezi pedagogy rozporupné názory, emoce a postoje k ní. Tenkrát jsem z toho byla rozčarovaná a příliš jsem nerozuměla podstatě odlišných postojů pedagogů k této věci. Tenkrát jsem si naivně myslela, že všichni pedagogové mají stejný názor na metody vyučování obecně. Postupem času, práce ve škole a studiu pedagogiky se mi začala problematika vyjasňovat.

POSTUPNÁ VÝUKA NOVÝM METODÁM. Z počátku jsem do své výuky zkoušela zavádět jen některé prvky směřující k projektové výuce, jako např. skupinové práce, diskusní kruhy nebo tematické vyučování. Co se týče zavádění nových forem vyučování ve své třídě, narazila jsem hned na první problém, který se později ukázal jako standardní u každé učitelky zavádějící inovativní výukové metody. Žáci nezvyklí na nové metody postrádali schopnost ukázat se, nevěděli, co mají dělat a byli z toho zmatení a nešťastní. Tento prvotní projev většinou odradí učitele, kteří s ním nepočítají a kteří si myslí, že to tak bude stále při každém pokusu o zmíněné metody, a proto od nich raději upouští a věnují se pro ně schůdnější a pohodlnější cestě výuky klasickou metodou. Zde bych zdůraznila, že můj první objev v této problematice je nutnost **postupného** zavádění nových metod do výuky tak, aby si žáci mohli postupně osvojit všechny dovednosti nutné k pozdější např. projektové metodě. Pak se teprve všechna tato trpělivá, někdy až „mravenčí“ práce s dětmi zúročí v již naučených postupech a způsobech řešení nových a

postupně narůstajících požadavcích na ně kladených. Jinými slovy nelze na žáka (zvyklého pracovat pouze klasickými způsoby direktivního zadávání úkolů a memorování faktů) naložit otevřenou problematiku, např. projektu, k samostatnému vyřešení, postavení si řešených otázek, zhodnocení a posouzení. A to i v případě, kdyby byl projekt perfektně učiteli promyšlený a dokonale zorganizovaný.

Velký dojem na mne udělala návštěva Montessori třídy v ZŠ Meteorologická na Praze 4, kde děti pracují projektovou metodou téměř neustále a jiný přístup učení je jim cizí. Znalá zkušenosti z tříd žáků pracujících klasickými metodami při nárazově použité práci ve skupinách, či při diskusi apod. byl můj první dojem ve třídě ohromující, ze začátku hlavně z hlediska kázně. Všechny děti potichu seděly na koberci, vzájemně se **opravdu poslouchaly** a byly schopné samostatně hovořit a reagovat na dotazy i případnou kritiku svých vrstevníků, bez větších emocí, přístupni diskusi. Tato dovednost se mi jeví jako obrovská hodnota získaná výukou aktivizujících metod, zejména projektových. Její prvky bych doporučila zavádět ve všech vzdělávacích zařízeních a jsou inspirací i pro mou vlastní výuku. Proto jsem se začala blíže zajímat o projektovou metodu a o to, co může žákům i učitelům ve vzdělávacím procesu přinést.

POCHOPENÍ LIDÍ. Na začátku mé pedagogické praxe jsem se setkala s mnohými bariérami v zavádění projektů do běžné výuky. Největší problém, na který jsem narazila, byl v nepochopení lidí (učitelů, žáků, rodičů, veřejnosti,...), jako ostatně vždy při zavádění novinek či nestandardních postupů v každé oblasti lidského působení. Setkala jsem se s nepochopením a odmítavým přístupem kolegů k inovativním metodám. Většinou jde o učitele, kteří o své práci příliš nepřemýšlí, provádějí ji již automaticky, konzervativně, jak byli po léta své praxe zvyklí. Děti již nevnímají jako pozoruhodná stvoření, o která nám jde, aby v budoucnosti uspěly. Často největší bariérou pro zavádění inovativních metod je pro takového pedagoga pohodlnost a neochota měnit své metody práce, svůj pracovní život. Bohužel v současné praxi je ještě mnoho takových pedagogů.

Pokud je problém v samotných lidech, a to v jakékoliv oblasti lidského působení, vždy je řešení zdoluhavé, pracné a vyžaduje velkou dávku trpělivosti, pochopení a empatie. V pedagogickém oboru je možným řešením neustálé vysvětlování, publikování a ukazování výhod a přínosů projektových metod. Někteří učitelé jsou však tak přesvědčeni o své pravdě pro ně léty osvědčených metod a vůči novinkám jsou tak zatvrzelí, že je lépe je nechat vyučovat jejich zastaralým způsobem, kterému oni sami věří, ačkoliv je škoda, že některých možností a metod pro výuku nevyužijí. V žádném případě není správný

postup jim nějaké metody, kterým nevěří, vnucovat či přikazovat. Učitelova motivace a důvěra ve vlastní práci je velmi rychle přenositelná na žáky a působí tak přímo i na motivaci žáků, která je hlavním hnacím motorem jejich výuky.

Existuje i mnoho ředitelů škol, kteří buď nepodporují nové metody výuky ze stejných důvodů jako běžní učitelé, anebo na druhé straně je jejich podpora tak horečnatá, že je až na škodu věci. V případě prvního projektu popisovaného v této práci (Comenius) jsem se setkala s tím, že vedení nařídilo realizaci rovnou několika projektů najednou. Projekty zasahovaly průřezově do všech ročníků celé školy, učitelé díky tomu nestíhali běžnou pedagogickou činnost, projekty si neztotožnili se svou prací a motivace už v tom základním prvním kroku – tedy ze strany pedagoga – se zcela vytratila. Dokonce měla opačný účinek, vyvolalo to v učitelích dojem direktivního řízení, nechuť k práci a, co je nejhorší, odpor k projektům jako takovým. Zastarale smýšlející učitele to jen utvrdilo v jejich domněnkách o nesmyslnosti projektů, které šířili dál, pokrokové učitele to energeticky a pracovně zcela vyčerpalo. Vše se lehce přeneslo přímo na žáky, kteří již při vyslovení slova „projekt“ chápali práci jako jim nařízenou shora, kterou je třeba vykonat, ale jejíž funkci příliš nechápali. V projektech samotných se pak doslova ztráceli, neboť měli zmatek ohledně toho, která činnost k jakému projektu patří. Celkový kýžený výsledek se pak u žáků nedostavil. Takový přístup k projektům může škole ublížit dokonce víc, než kdyby škola žádné projekty nezaváděla. Napravování myšlení a názorů lidí i náprava správného pochopení věcí je pak daleko těžší, než vysvětlování věci nové.

POCHOPENÍ RODIČŮ A ŽÁKŮ. Motivace k tvorbě projektů je základní a nutná věc úspěšné realizace projektu. Motivace začíná už u stvořitele projektu – tedy pedagoga, dále se přenáší na žáky a potažmo i na rodiče, kteří jsou zpětně nedílnou součástí podpory motivace u žáků. U níže popisovaného projektového dne Minulost, současnost a budoucnost jsem se o tom přesvědčila již při přípravách na tento den. Pokud jsme zapojili rodiče, kteří pomáhali sbírat artefakty nutné k vytvoření vstupní výstavy k tomuto projektu, významně se zvedl zájem žáků a učitelova ranní evokace pro projektový den byla už velmi dobře připravena předem. Taková spolupráce rodičů však často nepříjde sama s sebou. Je třeba i s rodiči v tomto smyslu pracovat, vysvětlit jim metody práce učitele, vysvětlit jim důvody, funkce a cíle, proč tyto metody volí. Já často k těmto aktivitám s rodiči využívám třídní schůzky, kde se sejdou všichni rodiče, a můžeme si o všem popovídat. Takto „osvícený“ rodič pak může vydatně pomoci učiteli v jeho roli a celá učitelova práce s dětmi, zejména žákova motivace, se tak mnohonásobně

zefektivní. Vyžaduje to však dobré plánování ze strany učitele, neboť třídní schůzky jsou cca jednou za čtvrt roku a je třeba dopředu vědět, co nás s dětmi čeká.

POCHOPENÍ ZASTUPITELŮ OBCE. Zvýšit motivaci k projektu všech zúčastněných může pomoci i pochopení a spolupráce zastupitelů obce. Jejich zapojení výrazně zvýší důležitost práce, kterou děti velmi citlivě vnímají, zvyšuje žákovské sebevědomí, a tím i chuť k práci. Ne vždy k tomu však zastupitelé mají pochopení, a proto i zde by byla namístě osvěta v této problematice, buď ze strany vedení školy, nadřízených školských nebo politických orgánů a možná i mediální propagace. Ta by obecně pomohla i ostatním složkám v projektu zúčastněných, hlavně rodičům, některým učitelům i starším žákům, kteří již dění světa kolem sebe umí zpracovávat z médií a často tak činí.

Pokud chceme zavádět projektovou metodu do běžné výuky, měli bychom výše zmíněná úskalí znát a předem s nimi počítat. Vzhledem k tomu, že rozvoj samostatnosti žáků při řešení projektových úkolů je přímo závislé na kvalitním klimatu skupiny, ve které projekt probíhá, je vhodné zmíněné bariéry předem odstraňovat či snížit na minimum tak, aby klima pro projektovou práci bylo co nejlepší a motivace na začátku práce byla pro žáky co nejsilnější.

1.2 ORGANIZACE A ANALÝZA PROJEKTŮ REALIZOVANÝCH OD ROKU 2009

Analýzu každého z popsaných realizovaných projektů jsem logicky uspořádala do dvou částí (podkapitol). V první části (podkapitole) popisují vždy organizaci a průběh celého projektu, ve druhé reflektují a analyzují realizaci projektu, v jejímž závěru shrnují efekt projektových metod daného projektu na rozvoj samostatnosti žáků v projektu zúčastněných a klasifikují jejich stupeň samostatnosti v projektu podle Maňákovy klasifikace stupňů samostatnosti (viz str. 19-26 teoretické části práce).

1.2.1.1 PROJEKT COMENIUS, ROK 2009 - 2012

První projekt, který jsem ve své praxi pomáhala realizovat, byl mezinárodní projekt naší školy Comenius. Je příkladem dlouhodobého projektu v širokém mezinárodním rozsahu. Probíhal od začátku školního roku 2009/2010 do konce školního roku 2011/2012. Z hlediska klasifikace projektů podle J. Kratochvílové (viz v teoretické části) odpovídal typologii projektů: mimořádně dlouhodobý, školní (podle prostředí), celoškolský (ve větším měřítku mezinárodní), více-předmětový, vázaný (podle informačního zdroje), problémový i konstruktivní (podle účelu), uměle připravený (podle navrhovatele projektu).

Vzhledem k tomu, že naše základní škola je typ školy s rozšířenou výukou jazyků, rozhodlo se vedení školy zapojit se do mezinárodního projektu. Celý projekt v naší škole trval 3 roky. Základním úkolem projektu bylo: „Poznej zemi svého spolužáka a vše, co je pro ni typické.“ Zaměřil se na to, aby děti komunikovaly v anglickém jazyce se svými vrstevníky v jiných evropských zemích, a tak našly využití pro svou angličtinu. Dalším cílem projektu byla interkulturní či multikulturní komunikace. Děti si vyměňovaly informace o svých zemích, výtvarnou formou je zpracovávaly, vybíraly, co je pro jejich zemi typické a snažily se to jednoduchou formou anglického jazyka zpracovat a předat vrstevníkům ostatních krajin spolu s obrázky.

Poslední fáze, při které jsem již aktivně ve škole spolupracovala, byla práce nad typickými bájemi a pověstmi dané země. Ve všech školách zúčastněných zemí se žákům četly a vyprávěly pověsti a báje proslulé ve své zemi. U nás bylo uspořádáno celoškolské tajné demokratické hlasování o tom, která ze Starých pověstí českých je zaujala nejvíce. Vítězná pověst vzešlá z voleb byla pak jednoduchou angličtinou zpracovaná pro ostatní

státy. Ostatní školy z jiných států pracovaly podobně. Předané pověsti z okolních států opět proběhly vyprávěcím kolečkem ve školách, a to formou čtení, vypravování popř. dramatizace v angličtině. Předávali ji učitelé příslušných zemí, kteří cestovali do hostitelské země. Těmto výjezdům se v EU říká „mobility výjezdy“. V jedné (hostitelské) zemi se tak v jednom týdnu sešel celý tým učitelů ze zúčastněných států EU. Během celého týdne ve všech třídách hostitelské školy probíhala výuka v angličtině na téma „Z každé země to typické“ a „Typická pověst svého národa“. Celým projektem procházela postavička červeného kocoura Comenia (konkrétně šlo o plyšovou hračku cca 50 cm velkou), každý stát měl svého, tento kocour vždy cestoval s učiteli do hostitelských států a jakoby vyprávěl ony pověsti dětem. Z toho vznikly v každé zemi knihy kocourka Comenia (viz Příloha 1.) Pro účely návštěvy cizokrajných učitelů v Praze žáci naší školy uspořádali pásmo o Stavbě Karlova mostu a kocourkovi Comenioví. Pro velký úspěch se pak použila i jeho repríza na vánoční školní Akademii pro rodiče žáků. Pásmo obsahovalo práci žáků v mnoha směrech. Šlo o divadelní hru, kde hlavní postavou je kocourek Comenius, který stojí u zrodu Karlova mostu a ptá se na jednotlivé stavitele. Těmi jsou jednotlivé státy a každý z nich nese obrovský kámen na stavbu mostu, přitom se v dialogu objeví vždy nějaká tradice toho daného národa. Každá třída představovala jeden stát, sama si připravila pod vedením své učitelky kostýmy, svůj kámen (z velké krabice, pomalovaný, vybarvený) a starší žáci tvořili kulisy (většinou z kartonu) pro celé představení. Karla IV. a kocoura Comenia, který s ním u mostu rozmlouvá, stejně tak jako vypravěče celého příběhu ztvárnili žáci 5. třídy. Celé představení děti odrecitovaly v angličtině, ale uměly i verzi v češtině použitou na Akademii pro rodiče.

Další fáze byla provázena prací nad pověstí partnerské země. Naše škola si vybrala anglickou pověst Červ z Laidley. Naše země posílala Španělům ke zpracování pověst O černém kohoutovi a O Golemovi. Děti vybranou anglickou pověst výtvarně zpracovaly, zdramatizovaly ji a utvořily o ní knihu v českém i anglickém jazyce včetně fotodokumentace jejich dramatického zpracování. (viz Příloha 1).

Vedle těchto projektů, práce na pověstech a osobních kontaktů s cizojazyčnými učiteli se během roku k různým svátkům vyráběly pozdravy – na Velikonoce, na Vánoce, pozdravy k návratu do školy po prázdninách, záložky s počátečními písmeny jmen dětí, pozdravy z prázdnin apod.

Všechny tyto práce ukládala koordinátorka projektu, která byla školou speciálně na tuto činnost najatá, chronologicky do databáze EST na internet. Vzhledem k tomu, že

šlo o projekt zřizovaný a podporovaný EU, patřila k němu i finanční dotace z fondů EU, ale bylo nutné průběžně zpracovávat zprávy (zejména podrobné zprávy v polovině a na konci projektu), výrobky dokumentovat a ukládat do databáze a celý projekt musel být i průběžně doprovázen „feedbackem“ posílaným na centrálu organizace projektu do Holandska. Zprávy se psaly i z každého výjezdu učitelů, z cest se sbíraly všemožné věci a artefakty k vystavení ve školách na výstavkách či na školních nástěnkách spolu s mnohými fotkami z akcí a ze vzájemných návštěv. Financování probíhalo tak, že na celý projekt, výjezdy apod. jsme od evropské komise dostali 80% prostředků a zbylých 20% přišlo až po schválení závěrečné zprávy.

Celková spolupráce probíhala ve zmíněných letech mezi šesti školami: Kromě naší školy v Písnici, školou z Velké Británie, norským Lillehammerem, finskou Pirkkalou, Španěly z La Banězy a Holanďany, ti byli koordinátoři.

Úzká spolupráce byla i s místním úřadem v Libuši-Písnici, v místní knihovně byla asi v polovině projektu, za pomoci našich přátků, sestavena o něm velká nástěnka. Na závěr projektu jsme o této aktivitě referovali v místním klubu důchodců formou prezentace nejstarších žáků školy a vyšel článek o celém projektu v libušsko-písnickém časopise U nás, kde pedagogové shrnuli své dojmy z projektu a připojili mnohé příspěvky žáků.

1.2.1.2 ANALÝZA REALIZACE PROJEKTU COMENIUS

Ačkoliv by se mohlo zdát, že projekt Comenius byl velkolepý projekt, který děti oslovil a vyprodukoval mnoho hodnotných výstupů, já nejsem zastánce takových mimořádně dlouhodobých projektů. Navíc v té době bylo na škole tak zvané "přeprojektováno" (viz str. 47, kap. Úskalí projekt. výuky teoretické části práce). Díky tomu, že mimořádně dlouhodobý projekt Comenius pokrýval velkou část několika školních roků, některé menší projekty v té době současně běžely, dobíhaly, či jiné začínaly. Zejména mladší děti u některých činností a aktivit pak ani nechápaly, že se to týká projektu Comenius. Motivace učitelů i žáků k práci na projektech obecně byla tímto faktem tenkrát bohužel oslabena. Bezpochyby hrála důležitou roli, pro rozhodování vedení školy zapojit se do takového projektu, finanční stránka věci, protože dotace z fondů EU je pro školu jistě nemalá. Já však dávám přednost projektům ne tak dlouhodobým, jejichž celý průběh mohou sledovat všichni žáci naší školy a neztrácejí

celkovou koncepci a pointu celého projektu. V případě tříletého projektu žáci, kteří započali práci na něm ve 4. nebo 5. třídě nemohli projekt dokončit, ani vidět jeho celkový výsledek. V naší malé škole (základní škola s pouze 1. stupněm ZŠ) se vzhledem k poměrně náročné povaze úkolů účastnili především tito starší žáci. Mladší také přispívali, ale z menší části a s vydatnou pomocí učitele, kde řešení jednotlivých úkolů měli žáci předem nastoleny vyučujícím a svou vlastní myšlenkovou prací přispěli jen minimálně.

Míra pedagogického vedení žáků (viz str. 24 teoretické části) byla obrovská, a proto rozvoj samostatnosti žáků v tomto případě byl velmi malý. Z hlediska míry řízení projektových úkolů pro žáky byl nevyhovující fakt, že na celkovou koordinaci byla speciálně pro tento projekt školou najata cizí pedagožka, která sice pracovala dobře, ale děti ji neznaly, a hlavně ona je. Vzhledem k tomu, že ani předem neprovedla diagnostiku žáků, jen těžko mohla odhadnout, co kdo zvládne a co ne, který žák se nachází na jakém stupni samostatnosti apod. Proto nemohla cíleně diferencovat jednotlivé skupiny žáků pro práci. Na druhou stranu, projekt byl tak organizačně, časově a na zpracování následné agendy náročný, že by nebylo možné, aby se na tuto práci vyčlenila učitelka z řad pedagogů naší školy při současné praktické pedagogické činnosti ve své třídě. Koordinátorka projektu vedena snahou, aby byly výsledné produkty žáků co nejlepší, připravovala dětem všechny jejich **úkoly až do detailů dopředu** a děti pak jen dopracovaly, co ona započala. V případě, že by si projekt kladl za cíl rozvoj samostatnosti žáků, měl by být veden odlišným způsobem, a to takovým, **aby se více podílely samostatné rozhodovací situace a řešení žáků, jejich vlastní invence a kreativita při menší míře pedagogického vedení.**

Na druhou stranu, rozvoj samostatnosti žáků si původně projekt za cíl nekladal a některé **dílčí úkoly v projektu byly pro děti velmi zajímavé a přínosné.** Děti tak mohly realizovat činnosti, které ve škole ještě nedělaly. Jako např. uspořádání divadelního představení ve vlastních kostýmech, hraní v angličtině nebo tvorba kulís v pracovním vyučování. Pokud uvažuji o výchovném i vzdělávacím účinku projektu na žáky, v případě, že děti necítí souvislost této činnosti s daným projektem, pravý efekt, motivace a mnohé cíle projektu, zejména míra aktivity žáků a samostatné práce žáků, se pak vytrácí. Nicméně dílčí cíle a zejména mnohé kompetence byly v projektu dosaženy, a to zejména kompetence pracovní (např. divadlo se nacvičovalo v různých interiérech i exteriérech), sociální a personální (např. při nastudování divadelního představení) atd. Mé

dosavadní zkušenosti s prací s dětmi mně potvrdily, že menší, pro žáky ucelené projekty jsou efektivnější než tak velké mimořádně dlouhotrvající a s tak velkým počtem výstupů jako byl projekt Comenius.

Pokud bych zhodnotila tento projekt z hlediska rozvoje samostatnosti žáků, největším omezením pro efektivitu rozvoje samostatnosti žáka bylo zanedbání organizace práce pro děti různých věkových kategorií a možnost zvolit si svůj projektový úkol samotnými žáky. To způsobilo, že z hlediska rozvoje samostatnosti žáků v tomto projektu nebylo dosaženo optimálních výsledků, protože pro malé děti byly úkoly mnohdy nedosažitelné, a proto koordinátorka jim jejich řešení a realizaci detailně připravila, a tak podíl žákovské iniciativy a myšlenkové práce byl minimální. Starší děti se nemohly realizovat s vlastní invencí, vlastním výběrem řešení pro projekt a nemohly si vybrat úkol, na kterém budou pracovat. V tomto smyslu (smyslu samostatného řešení a rozhodování) šlo více o **projekt pro školu**, pro pedagogy, kteří vymýšleli jeho realizaci ve své škole, avšak žáci plnili už jen dílčí úkoly. Ze strany žáka sice šlo o práci projektovými metodami, ale z hlediska rozvoje samostatnosti žáka projekt neměl tak velký efekt, jaký by mohl mít.

Pokud bych použila Maňákovu klasifikaci stupňů z hlediska postupného osamostatňování se jedince, ze čtyř nabízených stupňů nejčastěji během projektu docházelo k naplnění stupně číslo 2. = **aktivita navozená**, kdy se žáci zapojují do zaměstnávání na pokyn učitele. V některých případech, zejména ve spojení s tvorbou výrobků v pracovním vyučování (výrobou kulis na divadelní představení, výrobků a přáníček na svátky pro zahraniční spolužáky apod.) se žáci dostali do 3. stupně = **aktivita nezávislá**, která je spojená s vlastním zájmem žáka o danou činnost a projevuje se *uvědomělé úsilí žáka, který se realizuje ve formě samostatné práce (viz str. 19 teoretické části práce)*. Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žákovy aktivity v samostatné práci tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci nedostali více, než ke **2. stupni = Řešení drobných problémů**, což odpovídá i 2. celkovému stupni samostatnosti = **reprodukující**, v některých případech (např. u starších žáků při prezentaci projektu v klubu důchodců) až **produkující** stupeň samostatnosti (viz str. 26 teoretické části práce).

Nejsilnější stránky z hlediska rozvoje samostatnosti žáků v projektu Comenius jsem shledala v těchto oblastech:

- 1) Nutná samostatná komunikace dětí v anglickém jazyce s hostujícím cizokrajným učitelem bez přítomnosti překladatele.
- 2) Pomoc při přípravě knihy o kocouru Comenioví v AJ i ČJ - viz Příloha 1.
- 3) Přípravy na pásmo o Karlově mostě v českém a anglickém jazyce (dramatizace, výroba kulis a kostýmů).
- 4) Příprava výrobků, dopisů a přáníček k národním svátkům českých dětí pro zahraniční spolužáky.
- 5) Příprava nástěnky o projektu starších žáků v místní knihovně.
- 6) Prezentace projektu staršími žáky v klubu důchodců.
- 7) Příspěvky a články o projektu v obecním časopisu U nás.

Vzhledem k tomu, že v této diplomové práci zkoumanou samostatnost žáka si projekt původně nestanovil jako hlavní cíl, k naplnění jeho cílů (rozvoj multikulturního vnímání žáků, zdokonalené dovednosti v komunikaci v angličtině aj.) došlo.

1.2.2.1 PROJEKT POHÁDKA, ROK 2011

Počátkem mého studia na pedagogické fakultě UK jsem se nechala inspirovat předmětem Výchova pohádkou a uspořádala jsem projekt na toto zajímavé téma. Vzhledem k tomu, že jsem v té době vyučovala průřezově téměř všechny třídy školy, mohla jsem ho v rámci výuky uskutečnit ve více třídách s dětmi různých věkových kategorií. Základním úkolem bylo orientovat se v českých pohádkách a nalézt v nich podobenství se současným světem, respektive nalézt takový kouzelný pohádkový předmět, který by současnému světu vyřešil nějaký zásadní problém. Projekt řešily třídy 2., 3., 4. i 5. První třída se přidala na té základní úrovni, tedy výběrem pohádkových předmětů a jejím výtvarným ztvárněním. Projekt jsme řešili v průběhu jednoho čtvrtletí v hodinách, které jsem v jednotlivých třídách vyučovala. Děti měly za úkol vybrat z vlastních zkušeností s pohádkami nebo vyhledat v literatuře popř. doma na Internetu, jaké existují kouzelné pohádkové předměty, ty potom v hodinách pracovních činností společně ve skupinách zpracovaly výtvarně a vystříhaly. Každá skupina pak vyrobila a odevzdala pytel (vystřižený z kartonu) plný pohádkových předmětů (nalepených dětských výtvarných děl). Dalším úkolem bylo vytvoření telefonního seznamu pohádkových postav

(děti třídily pohádkové postavy a srovnávaly je podle abecedy – i vícečetné řazení - do knížky, kterou samy vyrobily, ilustrovaly a šily). Vrcholem jejich práce bylo napsat dopis pohádkové osobě vybrané z telefonního seznamu. Pisatelem byla jiná pohádková postava, které vadilo něco z chování osoby – adresáta. Pisatel doporučil postavě vždy nějaké řešení za pomoci kouzelného předmětu, který vybral z „pytle plných kouzelných pohádkových předmětů“. Celý dopis vhodně ilustroval a vymyslel vhodnou adresu. Vznikaly tak překrásné ilustrované dopisy, např. Ježibaba si stěžuje drakovi, že drak znečišťuje její les zplodinami svých ohnivých par a doporučuje mu použití kouzelné čepice, do které nachytá znečištěný vzduch a ten pod ní zmizí... Nejhezčí dopisy jsme si pak společně četli a vystavili na nástěnkách na společných chodbách školy. Starší ročníky tak měly možnost prezentovat své dopisy mladším, které je s nadšením přijímaly a nechaly se jimi inspirovat k další práci nebo např. k způsobu psaní dopisů obecně.

1.2.2.2 ANALÝZA REALIZACE PROJEKTU POHÁDKA

Projekt Pohádka považuji za velmi zdařilý. Celou dokumentaci tohoto projektu jsem poskytla mojí vyučující zmíněného předmětu Využití pohádky ve výchově na PedF UK Peadr. Marii Hanzové, CSc. I ona odvedenou mou i žákovskou práci ocenila velmi pozitivně. Zeptala jsem se současných pátáků, žáků tehdejšího 3. ročníku, zda si na projekt vzpomínají a jaké z něho mají s odstupem času (dvou let) dojmy. Žáci mě překvapili tím, co vše si z projektu pamatovali a s jakým nadšením o něm vyprávěli. Věděla jsem, že jejich dojmy byly posíleny tím, že se učí u nás ve škole ve třídě, kde je jejich třídní učitelka zastáncem spíše klasických, starších metod vyučování a ke skupinové či projektové práci se dostanou jen málokdy. Někteří hovořili o tom, jakou měli radost, že si poprvé vyrobili svou vlastní šitou knížku. Někteří hovořili o tom, že je poprvé bavilo srovnávat slova podle abecedy, protože si mohli i vymýšlet postavy tak, jak je uměli zařadit a přizpůsobit tak svým znalostem i obsah knížky, a proto mohli být všichni úspěšní. Jiní vzpomínali na báječnou hodinu plnou smíchu a veselí nad předcítáním dopisů pohádkových postav adresovaným jiným postavám a nesčetným důvodům jejich rozčilení. Osobně i ve mně zanechal projekt silné dojmy, protože byl můj první, který jsem si sama vymyslela a realizovala, a hlavně jsem byla velmi mile překvapena jak pozitivní reakcí dětí, tak jejich mimořádnou fantazií, kterou mohly projevit v dopisech. Navíc šlo o téma, které nesmírně bavilo mne i děti.

Reakce všech při závěrečné prezentaci jak tenkrát při ukončování projektu, tak nyní po dvou letech vzpomínání na projekt, byla spontánní a velmi veselá, nadšená. Inspirovala děti dokonce natolik, že mi ještě i po skončení projektu nosily nové dopisy, které je dodatečně v průběhu času napadly. Výukové cíle byly splněny na všech úrovních (žáci se naučili formu psaní adresy, dopisů, ilustrovat v souladu s textem, šít knížku, srovnávat podle abecedy, malovat pohádkové předměty, stříhat, lepit apod.), práce se týkaly i kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních, sociálních, personálních i pracovních.

Z hlediska rozvoje samostatnosti žáků v tomto projektu bylo dosaženo optimum výsledků. Základní úkol byl nastolen tak, že děti měly možnost si svoji realizaci zvolit samy, samy si vybraly problém, který budou v dopise řešit, samy si vyhledaly jaké kouzelné předměty k tomu mohou použít a k jaké pohádkové postavě se s problémem obrátit. Velkou výhodou v takto zadaném projektu bylo, že náročnost jeho konečného produktu si mohli žáci nastavit podle svých možností. Všichni zapojení žáci byli tedy od počátku práce motivováni, tím i aktivizováni.

Pokud bychom chtěli zařadit aktivitu žáků v tomto projektu podle Maňákovy klasifikace stupňů z hlediska postupného osamostatňování se jedince, ze čtyř nabízených stupňů velmi často během projektu docházelo k naplnění nejvyššího stupně, tedy stupeň aktivity číslo 4. = **aktivita angažovaná**, *ta předpokládá připravenost žáků řešit problémy relativně samostatně a plnou uvědomělost. Při vhodných podmínkách tato aktivita vyúsťuje do subjektivně prožívané tvořivé práce žáků (viz str. 19 teoretické části práce).* To se uskutečňovalo především při přípravě psaní dopisů pohádkových postav druhým pohádkovým postavám. Děti musely nejen vyhledat příslušnou postavu, která by se hodila svým jednáním k problému, který chce žák předeštit, ale i vyhledat postavu, která by mu mohla něčím (kouzelným předmětem) pomoci problém vyřešit. Nejtěžší úkol pro děti byl, jaký problém budou postavy řešit. Předpokládala jsem, že uvědomělí žáci sáhnou po problémech současnosti a uvedou ho do světa pohádky. Nezklamala jsem se v nich. Děti řešily problémy ekologické, multikulturní, politické i ekonomické s takovou lehkostí a fantazií, která až předčila má očekávání.

Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žakovy aktivity v samostatné práci tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci často dotkli předposledního stupně č. 5. = **Schopnost vidět problémy a samostatně je řešit.** *Učitel v tomto případě do činnosti žáků přímo nezasahuje, řídí ji jen rámcově,*

*jeho případná pomoc je individuální. Žáci jsou schopni problémy v učivu vyhledávat a iniciativně je řešit (viz str. 25 teoretické části práce). To odpovídá i 4. celkovému stupni samostatnosti = Samostatnost **produktivní**. Ta znamená již vytváření či přetváření nějakého výtvaru, tvorbu produktu nikoliv nezbytně originálního, ale vycházejícího z vnitřních zdrojů, např. řešení problémové úlohy, zhotovení výrobku, napsání přípravné slohové práce apod. Může zahrnovat stupeň samostatnosti v řešení buď jen v některých fázích problému či v celém průběhu řešení problému (viz str. 26 teoretické části práce). Zde bych poukázala hlavně na činnosti při tvorbě telefonního seznamu nebo u slabších žáků při tvorbě dopisů pohádkovým postavám. V některých případech zejména nadaných žáků z 5. třídy se jednalo již o samostatnost **přetvářející**. (Ta mění podobu, tvar existujících jevů a věcí a blíží se již tvořivému procesu.) Prostor pro tvořivost, invenci a samostatnost žáků zde byl veliký. Důkazem dosažených stupňů aktivity i samostatnosti jsou vydařené konečné produkty dětí, ať už dopisy, pohádkové telefonní seznamy nebo pytle kouzelných předmětů.*

1.2.3.1 PROJEKT STARÉ POVĚSTI ČESKÉ, ROK 2012

V roce 2012 jsem byla pověřena koordinací celoškolského projektu "Po stopách praotce Čecha na horu Říp". Projekt celkově trval jedno čtvrtletí školního roku. V průběhu prvních 14 dnů se v celé škole v hodinách ČJ četly různé úpravy bájí a pověstí zpracovaných podle Starých pověstí českých od Aloise Jiráska. V naší školní knihovně máme dva díly Starých pověstí českých zpracovaných velmi jednoduchou čtivou formou pro nejmenší od M. Drivjenovské v počtu kusů pro celou třídu, bylo tedy možné i společné čtení vhodné zejména pro mladší žáky. Tato příprava byla nutná pro následující úkoly projektu. Prvotní evokací byl společný školní výlet na horu Říp, kde každý žák sbíral po cestě na vrchol nějaký upomínkový předmět (list, květ, travinu, popř. obrázek z pohledu, pamětní mince či to, co najde na cestě, nebo v upomínkových předmětech na vrcholu Řípu...). Při cestě autobusy zpět do školy plnili žáci úkoly týkající se otázek k tématu.

V rámci hodin ČJ se ve třídách hovořilo o Starých pověstech českých a každá třída si vybrala jednu pověst jako svého zástupce pověstí. Výběr byl vyřešen ve třídách demokratickými volbami, kde si děti zvolily tu svou oblíbenou. Školní volby byly pak uspořádány jako opravdové volby politických stran. Měli jsme volební místnost s plentou,

volební lístky, obálky i urnu, kam se vhažovaly vyplněné hlasovací lístky. Na volební "kandidátce" byly pověsti vybrané jednotlivými třídami. Tomu předcházela výběr ve třídách ve formě skupinové projektové práce. Žáci měli za úkol během měsíce vyhledat různé knihy s tematikou Starých pověstí českých, jejich interpretace, přepisy, vyprávění či originály. Vybírali v knihovnách, v domácnostech, ptali se u známých. Pak se museli dohodnout na jedné pověsti za skupinu, kterou zpracovali v podobě prezentace pro ostatní žáky třídy. V hodinách ČJ pak probíhaly prezentace skupinových pověstí a na závěr si děti odhlasovaly vítěznou pověst za třídu, tu pak zapsaly na kandidátku do školního volebního kola. Pověst vybranou ve třídě jako kandidáta do školního kola děti výtvarně ztvárnily (výběr výtvarné techniky byl zcela na dětech) a jejich malby, kresby i koláže byly vystaveny na školních chodbách spolu s hesly, proč v závěrečných volbách volit právě jejich pověst. Volební kampaň trvala necelý měsíc, na jehož konci byly plánované školní volby. Děti si tak prošly základní principy demokratických voleb. Vítězná pověst byla po volbách slavnostně vyhlášena a prezentována celé škole třídou, jejíž to byl kandidát.

Dalším krokem práce dětí 2., 3., 4., i 5. třídy bylo sepsat volné reflexivní psaní na téma: „Co se mi na výletě nejvíce líbilo nebo co mne na výletě zaujalo. Co jsem se dozvěděl nového prostřednictvím pověstí o své zemi?“ Všechny děti psaly na stejný druh papíru, které pak přilepily na barevné kartony spolu s upomínkovými předměty přinesenými z výletu. Tato žákovská „díla“ jsme vystavili ve společných prostorách školy společně s výstavou knih týkajících se Starých pověstí českých, které měly děti za úkol v průběhu projektu najít a přinést do školy. Knihy si pak děti mohly prohlížet volně po celou dobu výstavy. Na výstavu byli pozváni rodiče i zástupci městské části Praha Libuš - Písnice.

1.2.3.2 ANALÝZA REALIZACE PROJEKTU STARÉ POVĚSTI ČESKÉ

Projekt se mně, žákům, rodičům i zástupcům městské části velice líbil. Důkazem je i to, že jsme od městské části pro děti dostali zpětně prostředky na tento projekt, za které jsme pořídili nové knihy do každé třídy. Většina cílů, jak na oborové úrovni, tak na kompetenční úrovni byla splněna. Velkou motivací pro samostatnou práci mladších dětí bylo zadání práce na společném úkolu pro starší i mladší žáky. Mladší žáci se tak snažili obstát v úkolu i před konkurencí starších. Starší byli motivováni zejména možností předvést se před žáky celé školy se svým dílem a velmi je bavil princip demokratických

voleb, které silně, zejména ve volebním období, prožívali. Žáci byli vedeni k tomu, aby brali volební soutěž jako výhru pověsti a nikoliv třídy. Myslím si, že v tomto případě soutěživost jednotlivých pověstí nebyla na škodu věci.

Podle klasifikace J. Kratochvílové (viz teoretická část) projekt odpovídal typologii žákovského a kombinovaného projektu (z hlediska navrhovatele), konstruktivního (z hlediska účelu), volného (z hlediska informačního materiálu, který si žák obstará sám), dlouhodobého (z hlediska délky projektu), z hlediska prostředí byl projekt kombinací všech typů (školní, domácí, mimoškolní), podle počtu zúčastněných byl společný (od skupinových úkolů až po celoškolní problém výběru a prezentace pověsti), podle způsobu organizace byl více-předmětový (převážně v hodinách českého jazyka - čtení, psaní, komunikace, sloh, čtenářská gramotnost, prezentace a prvouky - česká historie, princip demokracie a demokratických voleb, ale i pracovní a výtvarná výchova - malby žáků, nástěnky z upomínkových předmětů, informatika - při tvorbě prezentací pověstí staršími žáky, tělesná výchova - turistika na horu Říp a plnění úkolů zdatnosti během výletu, apod.).

Z hlediska rozvoje samostatnosti žáků v tomto projektu byl učiněn velký pokrok. Někteří žáci si díky tomuto úkolu poprvé vypůjčili knihu v městské knihovně, museli při tom překonat pro ně nemalé potíže, chodili se mě ptát, jak a kde se do knihovny zapsat, co k tomu potřebují atd. Ve školní družině skupinky dětí, složených dohromady ze starších i mladších, seděly u počítačů a vyhledávaly různé varianty pověstí, které jsou k dispozici na Internetu. Při úvodním výletu na horu Říp se po cestě v autobusech rozvinula pěkná týmová spolupráce při odpovědích na otázky sledující fakta, které se na výletě žáci dozvěděli. Každý chtěl přispět svým poznatkem z cesty a podílet se na dobře vyplněném dotazníkovém listě. Samostatnou práci žáků mohli pedagogové zhodnotit zejména po roce, kdy se vrátili k tématu Starých pověstí českých a zjistili, že děti o jednotlivých pověstech vědí neuvěřitelně mnoho, že znají principy demokratických voleb, způsoby prezentace a promluvy před spolužáky.

Pokud bych použila Maňákovu klasifikaci stupňů z hlediska postupného osamostatňování se jedince, ze čtyř nabízených stupňů nejčastěji během projektu docházelo k naplnění stupně číslo 3. = **aktivita nezávislá**, která je spojená s vlastním zájmem žáka o danou činnost a projevuje se uvědomělé úsilí žáka, který se realizuje ve formě samostatné práce (viz str. 19 teoretické části). Žáci měli velký zájem najít "tu nejlepší" pověst, která by obstála před třídou, sami vyhledávali různou literaturu o

Pověstech apod. V některých případech aktivita zasáhla až po stupeň **angažované**, kdy někteří žáci subjektivně prožívali tvořivou práci nad svými prezentacemi pověstí, nebo jejich grafické ztvárnění, ať už při volební kampani, tak při prezentaci své pověsti třídy, či skupině ve třídě.

Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žákovy aktivity v samostatné práci tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci často pohybovali ve stupni č. 4. = **Relativní samostatnost v celém průběhu řešení problému.** *Na tomto stupni samostatné práce žáků náleží učiteli její celkové usměrňování a orientace na vhodné problémy, žáci jsou s to pracovat bez neustálého zasahování a pomoci (viz str. 25 teoretické části práce).* Tato samostatná práce se projevovala hlavně při přípravách volební kampaně jednotlivých tříd se svou pověstí. Žáci sami tvořili grafiku a text plakátů, které propagovali jejich pověst, sami sestavovali nástěnky s jejich třídními malbami a představením pověsti. To odpovídá i 4. celkovému stupni samostatnosti = Samostatnost **produkující.** *Ta znamená již vytváření či přetváření nějakého výtvaru, tvorbu produktu nikoliv nezbytně originálního, ale vycházejícího z vnitřních zdrojů, např. řešení problémové úlohy, zhotovení výrobku, napsání přípravné slohové práce apod. (viz str. 26 teoretické části práce).*

Ačkoliv projekt Staré pověsti české byl původně zaměřen především na výukové cíle v oblasti českého jazyka a prvouky (viz výše), vedlejší cíl rozvoje samostatnosti zde byl též velmi dobře naplňován.

1.2.4.1 PROJEKTOVÝ DEN MINULOST, SOUČASNOST A BUDOUCNOST, ROK 2013

V dubnu 2013 jsem uspořádala pro svou 2. třídu projektový den na téma Minulost, současnost a budoucnost v rámci osvojení učiva prvouky (předmět Člověk a jeho svět) v oboru Lidé a čas. Celý projekt jsem pečlivě dopředu plánovala i s vědomím hodnocení z hlediska samostatnosti žáků. Tehdejší druháci byli zvyklí již od 1. třídy se mnou pracovat aktivizačními výukovými metodami, toto byl ale jejich první celý projekt, který jsem pro ně připravila. Projektu předcházela měsíční přípravná, převážně domácí práce žáků - sběr materiálu a informací, návštěva výstavy a zhlédnutí filmu ze středověku, školní část projektu trvala jeden a půl dne pilné práce ve škole.

Měsíc před projektovým dnem měli žáci zadán úkol sbírat v rodině, u rodičů, prarodičů a známých, v knihách, starých časopisech či na Internetu obrázky, fotky, předměty, knihy a různé artefakty z minulosti. Na třídní schůzce jsem rodičům vysvětlila o jaký projekt půjde, požádala je o pomoc svým dětem ve vyhledávání a vypravování o minulosti. S žáky jsme zašli na 3D kino, zhlédli zde pohádkový příběh odehrávající se ve středověku a týden před projektovým dnem jsme navštívili výstavu historických předmětů v blízkém kulturním domě.

Výchozí situace žakovských znalostí byla na pouze velmi základní úrovni. Z minulého školního roku měli žáci zkušenosti s hledáním v kalendáři, uměli se orientovat v poznávání hodin, střídání dne a noci, ročních období, měli základní povědomost o čase, ale širší rozsah minulosti a budoucnosti jim zatím byl neznámý. Tato třída byla od 1. ročníku v mé péči a žáci byli zvyklí na základní úrovni používat myšlenkovou mapu, pracovat ve skupinách, diskutovat v kruhu a již se setkali s Internetem a základní prací na PC, zejména vyhledávání obrázků a informací. Základy projektového vyučování jsem se snažila s nimi praktikovat již od počátku jejich školní docházky, celý projektový den však do té doby ještě nepoznali.

Evokační část projektového dne jsme provedli vzpomínkami na zhlédnutý filmový příběh ze středověku, na výstavu předmětů v minulosti používaných v kulturním domě, na to, co se děti dozvěděly doma o minulosti při sbírání artefaktů, předmětů a fotek z minulosti, při vyprávění babiček a známých. Prohlédli jsme si společně výstavu sestavenou z věcí, dokumentů, knih, novin, bankovek a obrázků z minulosti, které děti nastřádaly v přípravných týdnech před projektovým dnem a **přinesly je do školy na výstavu**. Žáci si zapsali na volný papír, co je k tématu napadá za slova, slovní spojení k pojmu minulost, současnost a budoucnost. To byla vlastní žakovská příprava jednotlivců na společnou myšlenkovou mapu, kterou žáci později tvořili ve skupinách.

Následovala **práce skupin**, které jsem rozdělila podle barev (fialová, modrá, zelená a červená). Každá skupina zpracovávala nejprve pomocí myšlenkové mapy své společné téma. Fialová skupina zpracovávala současnost, modrá minulost, zelená budoucnost a červená rizika pro člověka v budoucnosti. Viz příloha č. 2 - Myšlenkové mapy skupin. Skupiny jsem záměrně tentokrát stanovila já, aby mohli společně pracovat žáci podobného intelektového založení a podle toho dostala skupina i problematiku ke zpracování.

Všechny skupiny měly **ve své myšlenkové mapě označit, co je pozitivní a co negativní** v tom daném období, poslední skupina označovala, co je největší hrozba budoucnosti a co nejmenší riziko, které se dá lehko odstranit. Všichni ve svých myšlenkových mapách označovali dvěma barvami (zelenou a červenou).

Následovala největší práce pro žáky, která vyžadovala velkou míru samostatnosti. **Všichni žáci se odebrali** do PC učebny, do školní knihovny s vyhrazeným prostorem pro encyklopedie, k výstavě nainstalované pro tento den v zadní části třídy, každý podle své volby tak, aby **přinesli do své skupiny pokud možno co nejvíce informací o svém období**, které skupina zpracovávala. Každý hledal odpověď na otázku, co vše ještě mohu doplnit do myšlenkové mapy na dané téma. Po uplynutí určité doby se žáci vrátili ke svým skupinám a společně doplňovali své mapy o nové informace. První učební blok byl ukončen **prezentacemi svých myšlenkových map jednotlivých skupin a následným společným diskusním kruhem**. Skupiny si vybraly svého mluvčího, který představil jejich myšlenkovou mapu a argumentoval pro barevně označená slova, která znamenala pozitivum či negativum dané doby. V diskusním kruhu jsme si na závěr vysvětlili případné nejasnosti v problematice, vzájemně si sdělili, co bylo pro žáky nejtěžší, co je obohatilo, co se jim líbilo, co ne.

Po přestávce následoval druhý blok projektového dne. Na interaktivní tabuli jsme si ukázali, **co děti našli na Internetu**, obrázky historických kostýmů, veteránů, historické předměty z minulosti, ale i vesmírné rakety, elektrické automobily, a jiné technické vymoženosti budoucnosti... Interaktivní tabuli jsme využili i dále na promítnutí filmu **J. Verna Vynález zkázy**, jako příklad kombinace minulosti a myšlenek tehdejších lidí o budoucnosti. Děti si měly všimnout kostýmů, předmětů a vynálezů. Měly přemýšlet o tom, zda jim některé vysněné vynálezy budoucnosti tehdejšího autora J. Verna připomínají některé známé moderní stroje současnosti a čím se lišila tehdejší představa o budoucnosti od současné skutečnosti.

V diskusním kruhu jsme pak sledovali **bezprostřední reakce na film**, řešili jsme otázku, co nám chtěl film ukázat, co chtěl poradit pro budoucnost. Po přestávce se žáci sešli opět ve své skupině na závěrečný blok dne. Na svých pracovních místech měly skupiny již písemně zformulované tři otázky, úkolem žáků bylo vybrat si jednu z otázek na společné skupinové zpracování a písemně na ni odpovědět: "1) Jak by vypadala naše Země, kdyby člověk zneužil svých schopností nesprávným směrem, např. na výrobu zbraní (jako v dnešním filmu) nebo kdyby pravidelně a stále ničil přírodu? 2) Jak by

vypadala naše Země, kdyby člověk využil svých schopností správným směrem pro dobro lidstva? 3) Čím sám mohu přispět k tomu, aby se v budoucnosti žilo lépe?" V diskusním kruhu mluvčí jednotlivých skupin sdělili své odpovědi a celá třída prodiskutovala, co si o tom myslí.

Reflexi dětí jsme provedli pomocí "reflexního formuláře", který vyplňoval každý žák samostatně. Na připravené linky ve formuláři měly děti psát formou volného psaní vše, co je napadlo při následujících otázkách: a) Čím budu pomáhat své zemi, aby se zde v budoucnu žilo lépe - nyní, jako dítě a čím, až budu velký?, b) V čem vidím rozdíl života v minulosti a dnes? Na zadní stranu "reflexního formuláře" zaškrtl žák odpovědi týkající se vlastní práce v projektovém dnu, sebehodnotil svou práci, její kvalitu a míru obtížnosti pro něho.

V závěrečném diskusním kruhu jsme **zhodnotili celý průběh projektového dne**. Žáci, kteří chtěli, mohli přečíst své hodnocení i odpovědi z reflexního formuláře ostatním. Při hodnocení žáků učitelem jsem si všímala jak nedostatků, tak pokroků v práci třídy, včetně všech kompetencí žáků, zhodnotila jsem výsledky práce, jak průběh tak i závěrečné psaní skupin i jednotlivých volných psaní. Vyzdvihla jsem kvalitu práce jednotlivců. Následující den v duchu tematického vyučování jsme se vrátili k projektovému dnu formou kolorované kresby tuší a temperami. Děti měly na výběr dvě témata: 1) Dobové oblečení z minulosti (určené dívkám), nebo staré dopravní prostředky (určeno chlapcům), 2) Jak bude vypadat svět v budoucnosti (dopravní prostředky, technika, lidé, oblečení). V HV jsme si zazpívali dobové písně s doprovodem dobových tanců.

Ze všech výstupů celého projektu jsme **uspořádali výstavku na chodbě školy**, kam jsme pozvali nejen ostatní žáky školy, ale i rodiče a veřejnost. Na výstavce se vyskytovala některá volná psaní a reakce na projekt, výsledná skupinová práce poznatků z projektu, malba z následné VV, sesbírané historické předměty od žáků. Viz příloha 3. - fotografie školní výstavky z projektového dne.

1.2.4.2 ANALÝZA PROJEKTOVÉHO DNE MINULOST, SOUČASNOST A BUDOUCNOST

Díky tomuto projektovému dni a také použitým metodám žáci při pozdějším opakováním bezpečně znali rozdíly mezi minulostí, současností a budoucností a způsobu

života v těchto obdobích. Znali rizika nesprávného chování člověka pro budoucnost planety. Věděli, co by osobně měli dělat pro její lepší budoucnost v současnosti, jako žáci, a co by osobně chtěli dělat v budoucnu, aby pomohli lidem či planetě.

Metody práce žáky velmi bavily. Pochopili je poměrně rychle a neměli s nimi větší problémy. Většina žáků v reflexní dotazníku uvedla, že nejtěžší byla pro ně samostatná práce (když měli sami sepsovat své myšlenky, sami vyhledávat), ale zato je nejvíc bavila. Práce ve skupinách (kdy si mohli vzájemně pomoci) se jim nejvíc dařila.

UČITELOVA SEBEREFLEXE. Projektový den bych hodnotila celkově jako velmi vydařený. Je nutno počítat s tím, že pro učitele je velmi náročný na energii, přípravu, organizaci i následné zpracování hodnocení a oceňování. Velmi pozitivně se mi ukázala metoda příprav na projektový den, kdy děti týdny před projektem sbíraly artefakty k tématu (pro sestavení výstavky a jako zdroj řešení projektového úkolu). Děti se na projektový den velice těšily, míra motivace dlouhodobou přípravou byla o to větší. Těšilo je, že se pochlubí svými sbírkami a že zapojily do akce rodinu i své blízké v okolí. Rodina tak prožívala jejich projektový den s nimi a žáci se cítili ve svých úkolech na projektu být důležití. Motivace k práci tak byla nastartována již od počátku projektového dne, kdy jsme před vyučováním s žáky společně sestavovali výstavku z dětských sbírek. Významná pro ně byla i změna uspořádání interiéru třídy, dodávala zvláštnosti a vážnosti dne. Díky všem těmto faktům byla atmosféra ve třídě po celý den pracovně orientovaná, klima třídy bylo podpořeno a napomáhalo tak rozvoji samostatné práce i u žáků, kteří v běžné výuce se příliš neprojevují.

Žák, který se na prvotní úkol (sbírání a připravování artefaktů o minulosti) nesoustředil a rodinu o spolupráci neoslovil, vnímal následnou práci v projektovém dni jako zpestření dne ve škole, kdy se „nemusí učit“ a také na výsledné práci (volné psaní) je to vidět. Naštěstí takových dětí bylo málo. Většina dětí v závěrečné reflexi uvedlo, že se naučili mnoho nového a že nejtěžší ale také nejpřínosnější pro ně byla samostatná práce.

Naopak mne mile překvapil běžně studijně velmi slabý žák, který se na den připravil s velmi pěknými, až vzácnými, příspěvky, jeho práce po celý den měla velkou hodnotu a také jeho výsledné volné psaní považuji za jedno z nejlepších, ačkoliv rozklíčovat jeho sloh bylo těžké, vzhledem k tomu, že jde o žáka (J.B.) s mnoha poruchami učení (dysgrafik, dyslektik,...), jeho myšlenky jsou však velmi přínosné. Zajímavé je, že i jeho výtvarný projev (jindy nejslabší ve třídě) byl velmi vydařený.

Připisuji to jeho velkému zájmu o věc, velké motivaci podpořené zřejmě i zájmem o téma v rodině.

Osvědčilo se mi rozdělení žáků do skupin učitelem, předem jsem ho měla dobře rozmyšlené. Rozdělení bylo koncipováno tak, aby byli žáci, kteří se více prosazují a jsou na vyšší úrovni samostatnosti u sebe a žáci, kteří jsou většinou ve výuce méně samostatní, pasivnější, u sebe. Mile mě překvapilo, že žákyně (V.Š.) ve výuce většinou nesamostatná, se v takové skupině prosadila jako vůdčí a samostatně začala plodit vlastní myšlenky, což ji velmi posunulo kupředu na vyšší stupeň aktivity i samostatnosti v této činnosti a velmi pozitivně motivovalo pro další práci. V závěrečné žákovské reflexi to bylo znát, vyjádřila se, že byla ze sebe sama příjemně překvapena. Skupina (červená), která se skládala z bystrých aktivních žáků nacházejících se na vyšších stupních samostatnosti v porovnání se zbytkem třídy, se v nápadech dobře doplňovala a odvedla velmi dobrou práci, předčili mé očekávání - viz červená myšlenková mapa v příloze 2.

Z hlediska rozvoje samostatnosti žáků projekt jednotlivce posunul o kus dál. Bylo to znát zejména u žáků ve výuce jindy méně úspěšných (V.Š., J.B.), kteří se v běžné výuce jen stěží prosazují a bývají v hodinách neaktivní. V obou případech jde o žáky s poruchami učení. Dívka V.Š., která je v běžné výuce zcela nesamostatná se v projektu uplatnila dokonce jako vedoucí skupiny, která byla sestavena z méně zkušených žáků a ona tak cítila možnost uplatnit se a vyniknout. Ještě po letech vzpomíná na tento projekt jako na něco pro ni významného, úspěšného. Vysoký stupeň aktivity žáků byl způsoben jednak velkou motivací před vlastním projektovým dnem přípravnými pracemi a jednak prací ve skupině, kde se setkali žáci méně aktivní, a přesto museli společný úkol splnit. Samozřejmě zde byla nutná podpora učitele, náznak prvního kroku, podpořit sebevědomí, ale další práce již probíhaly samostatně v rámci skupiny. Bystří žáci červené skupiny téměř nepotřebovali mou pomoc, v práci byli zcela samostatní, jen jsem udržovala s nimi kontakt a sledovala, zda se neodchylují od tématu, od zadání stanoveného úkolu. Pozdější opakování látky jsem provedla po měsíci a potvrdilo se, že znalost látky byla zatím trvalá, velmi se rozšířilo povědomí dětí o širokém pojetí času a souvislosti s tím spojené (vývoj techniky, život lidí, jejich potřeby a možnosti). Další opakování jsem provedla následující školní rok, tedy ve 3. ročníku zmíněné třídy žáků, při navazování znalostí o této problematice. Zjistila jsem, že znalosti byly trvalé a jejich hloubka větší než při použití např. běžného výkladu látky. Věcný obsah látky tak, jak byla vyložena jako nové

poznatky v učebnici pro 3. ročník, tito žáci svými znalostmi naprosto překonali i po roce odstupu od zmíněného projektu. Navíc se o problematiku živě zajímali i po této době.

Vzhledem k tomu, že v pedagogice je aktivita a samostatnost chápána spíše jako obecný princip, výsledky uvědomělé aktivity a samostatnosti zjišťujeme především ve formě kvalitnějších vědomostí, v zdokonalených dovednostech nebo v hlubších postojích. Z tohoto hlediska jsem projekt hodnotila jako velmi úspěšný a efektivní pro rozvoj samostatnosti žáka.

Pokud použiji Maňákovu klasifikaci stupňů z hlediska postupného osamostatňování se jedince, ze čtyř nabízených stupňů nejčastěji během projektu docházelo k naplnění stupně číslo 3. = **aktivita nezávislá**, která je spojená s vlastním zájmem žáka o danou činnost a projevuje se uvědomělé úsilí žáka, který se realizuje ve formě samostatné práce (viz str.19 teoretické části práce). V případě výše zmíněných dvou žáků J.B. a V.Š. to byl velký osobní posun v rozvoji aktivity a samostatnosti. Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žákovy aktivity v samostatné práci tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci dostali většinou ke **4. stupni = Relativní samostatnost v celém průběhu řešení problému**. Na tomto stupni samostatné práce žáků náleží učiteli její celkové usměrňování a orientace na vhodné problémy, žáci jsou s to pracovat bez neustálého zasahování a pomoci. V případě červené skupiny žáci pracovali na **5. stupni = Schopnost vidět problémy a samostatně je řešit**. Učitel do činnosti žáků přímo nezasahuje, řídí ji jen rámcově, jeho případná pomoc je individuální. Žáci jsou schopni problémy v učivu vyhledávat a iniciativně je řešit. (viz str. 25 teoretické části). Žáci červené skupiny sami stanovili rizika pro budoucnost (hrozby války, zbraní, použití chemických látek, ekonomické krize, katastrofy a havárie ekologicky způsobené apod.) Pracovali zcela samostatně a téměř nepotřebovali mou nápovědu, jen jsem je usměrňovala, aby se neodchylovali od zvoleného tématu. Při diskusi o filmu se ujali role učitele a žákům, kteří film nepochopili, přiblížili a vysvětlili nepochopené. Práce všech skupin odpovídala celkovému stupni samostatnosti **produktivní samostatnost** (viz str. 26 teoretické části).

2. ZAVÁDĚNÍ PROJEKTOVÉ METODY V NOVÉ NEZKUŠENÉ TŘÍDĚ (AKČNÍ VÝZKUM)

Akční výzkum jsem založila v září 2015 se třídou nových třetáků, která aktivizační výukové metody ještě nepoznala. Možnost práce s takovou třídou od prvopočátku zavádění inovativních metod byla pro mne velkou výzvou a zkušeností, jak sledovat rozvoj samostatnosti žáků v celém jeho průběhu od začátku práce projektovými metodami až po uspokojivý a věku odpovídající stupeň samostatnosti žáků. Předpokládám, že akční výzkum touto diplomovou prací nebude ukončen a bude pokračovat i v následujícím školním roce. Výhledy pro jeho pokračování v budoucnu zmiňuji v závěru práce.

2.1 KONTEXT PRÁCE S NOVOU TŘÍDOU PŘI ZAVÁDĚNÍ PROJEKTOVÉ METODY

V letošním školním roce jsem přejímala jako třídní učitelka novou třídu žáků (3. třída) a měla jsem tak výjimečnou příležitost srovnání práce s žáky, kteří ve své výuce nikdy projektové metody nepoužívali a žáky, které jsem vloni opouštěla a kteří byli od počátku své školní docházky 4 roky zvyklí často pracovat projektovými metodami. Tito v projektových metodách zkušenější žáci dosahovali na konci 4. třídy nejvyšších stupňů samostatnosti (podle Maňákovy klasifikace stupňů), v kontrastu s nimi nová třída třetáků stěží akceptovala na začátku školního roku první stupeň aktivity i samostatnosti. V případě aktivity šlo o aktivitu **vynucenou**, kdy učitel donucuje žáky k určité činnosti, v případě této třídy byly donucovacími nástroji známky, poznámky a tresty. Některé děti, zejména ty nadané a intelektuálně zaměřené, se pohybovaly na začátku stupně aktivity **navozené**, kdy se žáci zapojují do zaměstnání na pokyn učitele. Z hlediska samostatnosti se žáci pohybovali na rozhraní žákovské **samočinnosti** - 1. stupeň (což je předstupeň vlastní opravdové samostatnosti) a 2. stupně **Řešení drobných problémů**. To odpovídá 1. stupni celkové samostatnosti **napodobující**, která zahrnuje i samočinnost (viz teoretická část práce, str.24-26)

V září 2015 jsem převzala 3. třídu od kolegyně, která s žáky pracovala odlišným způsobem než já. V její třídě převažovala velmi přísná disciplína, většinou frontální vyučování, téměř žádná zážitková a umělecká výchova. Její žáci se mi zpočátku jeví velmi svázaní, nesamostatní, ustrašení, zvyklí na přesné pokyny a zadání práce, kterou museli odevzdávat vypracovanou podle předem stanoveného postupu, jiný postup byl vyloučen a předem odsouzen ke kritice učitele. Ve vyučování chyběla jistá dávka

spontánnosti, samostatnosti či tvořivosti. Myslím si, že přidělení této třídy právě mně bylo ze strany vedení školy cílené, protože jsem zvyklá vést své třídy odlišným způsobem výuky i výchovy.

Začátek práce se sledovanou třídou byl pro mne velmi náročný. Velkým pomocníkem mi byla dramatická výchova (dále DV). Začala jsem s ní v této třídě pracovat ihned po prvotním seznámení se s kolektivem koncem září. Děti byly zcela nezkušené nejen v dramatické výchově, ale i v metodách skupinové práce a užívání diskusního komunitního kruhu, už jen jiné rozmístění nábytku než standardní postavení lavic a židlí v řadách za sebou bylo pro ně novinkou. Zpočátku mi i taková drobnost, jako je volnější uzpůsobení nábytku v místnosti, působila při výuce problémy, protože děti, jak viděly volný prostor v učební místnosti, začaly prostorem běhat, strkat se a prát, očekávaly, že se učit nebudou, že bude volná, zcela neřízená zábava. Musela jsem hned na začátku aktivit v DV nastolit přesná pravidla práce a ta důsledně dodržovat. V prvních hodinách nám to přinášelo velké zdržení v práci a hodiny mnou naplánované jsme splňovali maximálně tak do poloviny jejich rozsahu ve srovnání se stejně naplánovanými hodinami, které jsem již realizovala se svou minulou zkušenou třídou.

Práci s novou třídou jsem začala hrami na koncentraci a stmelení kolektivu, pak technikou řeči, kterou jsem využívala i v hodinách hudební výchovy, později jsem zaváděla průpravné hry a cvičení a učila jsem děti jednotlivým metodám DV, nejprve pantomimické (narativní pantomimu, živé obrazy, hry s lístečky na zádech a pantomimickou domluvou atd.), poté metody rozehrané do pohybu (živý obraz, oživený pohybem a zase zastavením, případně jednoslovné vyjádření pocitů představované role na pokyn učitele), nakonec jsme zavedli i plnou hru v roli (s pohybem i řečí, včetně vlastního výběru role ve skupině). V obrazech a pantomimě jsme nejprve používali role fyzických osob a věcí, až později jsme dospěli i k vyjádření vlastností, pocitů a emocí. Později jsme zkusili i metody rozvíjející samostatné rozhodování a vyjádření vlastního názoru, jako jsou "horké křeslo" nebo "ulička", ty žáky velmi motivovaly. Žáci se tak konečně ve své výuce setkali se samostatným rozhodováním a s vyjádřením svého vlastního názoru, včetně důležitosti, kterou jsme těmto aktivitám kladli.

2.2 CÍLE POČÁTEČNÍHO ZAVÁDĚNÍ PROJEKTOVÝCH METOD S NOVOU TŘÍDOU

Mým počátečním **cílem práce s touto třídou pro letošní školní rok** je zejména seznámit děti s různými metodami práce, a to nejen v DV, nastolit ve třídě pocit důvěry, uvolnění, a přitom budovat tvořivé pracovní klima. Prostřednictvím technik DV chci rozvíjet žákovskou samostatnost, fantazii a spontaneitu a zároveň respekt ke společné hře s dodržováním všech pravidel, která jsme si stanovili. Nedílnou součástí tohoto procesu je vyjádření vlastního názoru žáků, schopnost rozhodovat se a umět toto rozhodnutí sdělit. V následujících školních letech s touto třídou chci přidat již složitější celistvé projekty s předpokládanou účastí rodičů, případně zástupců obce a veřejnosti. Jsem si však vědoma, že zavádění pro žáky nových metod práce nemůže být násilné, ukvapené, nepromyšlené z hlediska náročnosti a postupného učení žákovským dovednostem.

Na rozdíl od mé loňské třídy, která byla sestavena z dětí sociálně slabých rodin a rodin cizinců, tuto třídu tvoří převážně děti dobře situovaných vzdělaných rodičů, kteří poskytují dětem maximální podporu, avšak jejich časové možnosti pro rodinu jsou obvykle omezené. Důsledkem toho jsou tyto děti chytré, zvyklé, že získají většinou vše, co chtějí, ale úkoly za ně často řeší rodiče, než aby je vedli k samostatnému uvažování a jednání. Ne všechny děti z této třídy si uvědomují sílu a hodnotu rodinného zázemí, které mají a které často berou jako samozřejmost. Životní hodnoty často hledají jen pod povrchem, řídí se podle módy, chytče či okamžitých potřeb a ne podle skutečných hodnot člověka. To vše mne vedlo k námětu, který jsem si pro ně stanovila pro první projektový úkol s použitím strukturovaného dramatu - k pohádce Kráska a zvíře. Kde se mohou žáci dotknout tématu, zda jsou schopni oběti pro své rodiče, zda je důležitější, jak člověk vypadá, nebo jaké má srdce. Po zkušenosti jaké zanechalo strukturované drama zážitky v dětech, jak rozvinulo jejich chuť i schopnost samostatně se rozhodovat, jsem zrealizovala druhé strukturované drama O sedmi trpaslících..., které na následujících stránkách popisují.

Kromě **rozvoje samostatného rozhodování** a oborových cílů dramatické výchovy sleduji v tomto projektu cíle výukové z oblasti literatury (hlavně tvořivá práce s literárním textem) a zejména osobnostně sociální výchovy (hlavně vztahy mezi lidmi). Podrobnější výpis cílů a výstupů podle našeho ŠVP užívané v této lekci viz v Příloze č. 4 této práce. Vzhledem k tomu, že se ve zmíněné třídě rozšířil zlovyk pomluv, je strukturované drama tematicky zaměřeno právě na tento problém. Techniky a metody

používané v tomto projektu jsou především s ohledem na hlavní cíl lekce (rozvoj samostatného rozhodování) zvolené z oblasti rozhodovacích (názorových) technik DV jako je "ulička", "horké křeslo", "tajné hlasování" apod. Schopnost rozhodnout se museli však žáci uplatnit i v technikách jako je narativní pantomima, živé obrazy, hra v roli apod., protože i zde se museli rozhodnout, jakou roli přijmout, jak onu roli ztvárnit, co řeknou...

Po stránce klíčových kompetencí jsem celý projekt plánovala s **cílem rozvoje samostatného rozhodování** cestou užívání inovativních výukových metod, metod dramatické výchovy, respektive jako projekt směřující k estetické zkušenosti a k získání určitých dovedností. Proto se zde objevuje mnoho emotivních situací, které vyúsťují **přes napětí k nutnosti samostatného rozhodnutí každého žáka.**

2.3 NÁMĚT, TÉMA, TYPOLOGIE REALIZOVANÉHO PROJEKTU

Vzhledem k tomu, že v akčním výzkumu sleduji rozvoj samostatnosti a za jednu z nejdůležitějších složek samostatnosti považuji schopnost samostatného rozhodování, zvolila jsem v této části výzkumu strukturované drama. Neboť jak se zmiňuji v teoretické části této práce, *"dramatické hry jsou jedinečným a do značné míry nezastupitelným prostředkem, které učí děti samostatně jednat a řešit situace"* (viz str. 36 teoretické části práce). Scénář celého projektu není předmětem této práce (je uveden v příloze práce), proto uvedu jen hlavní otázky, témata a rozhodovací situace, ve kterých se žáci během dramatu museli zorientovat:

NÁMĚTEM k dramatu je pohádka O sedmi trpaslících a ještě jednom navíc, kterou jsem čerpala z dětské literatury (viz seznam literatury a pramenů v závěru práce), respektive úvod do pohádky, kterou si děti samy dotvoří podle svého hlasování. Jednotlivá zakončení pohádky jsem buď čerpala z žáky napsaných závěrů z volného psaní předchozí literární hodiny nebo si vymyslela s ohledem na reálný život, co by takové rozhodnutí dětí mohlo ve skutečném životě znamenat. Chtěla jsem, aby děti nesly zodpovědnost za své rozhodnutí a konec pohádky odpovídal realitě jejich rozhodnutí a ne tomu, jak by ho rády slyšely. (Závěry pohádky viz v příloze práce, v bodě "H" scénáře lekce a dětmi vybraný závěr tamtéž).

TÉMA dramatu bylo reakce na pomluvy. Hlavní téma řeší, jak reagovat na člověka, který šíří pomluvy a vědomě jimi celou skupinu rozhádá. Jak se zachovat z hlediska nezmanipulovaného uvědomělého člověka ve společnosti lidí ovlivněných pomluvami škůdce. **ŘEŠENÁ OTÁZKA** je: Pokud pomluvy jedince ničí celou společnost, mám zasáhnout a jak?

VEDLEJŠÍ TÉMA řeší např. vztahy mezi lidmi, jejich pohnutky k určitému chování, hranice mezi žalováním a oprávněným vyjevením pravdy ostatním, okrajově i škodlivost kouření (trpaslíci nakonec odložili své fajfčičky) či šikany (prostřednictvím pomluv tak někdy začíná) a odpověď na otázku lidského štěstí - na čem závisí.

ÚHLY POHLEDU jednotlivých postav jsou z pohledu Černého trpaslíka, z pohledu Isidora (agresora), trpaslíků snášejících příkoří, trpaslíka chtivého moci a využívajícího přízně Isidora, trpaslíků toužících po šťastném životě, ale bojících se započít první krok odporu.

NAPĚTÍ zde bylo v situaci, kdy jsou trpaslíci rozhádání až do krajnosti, někteří se chtějí zabít, někteří uchýlit do samoty, někteří touží po návratu šťastného života, pro který chtějí udělat cokoli a překonávají i svůj vlastní strach. Toto emotivní napětí vede k nutnosti samostatného rozhodnutí každého žáka.

TYPOLOGIE PROJEKTU. Z hlediska klasifikace projektů podle J. Kratochvílové a délky jde o projekt **střednědobý až dlouhodobý**, z hlediska účelu jde o projekt kombinovaný - **problémový, směřující k estetické zkušenosti a k získání dovedností**, **vázaný** z hlediska poskytnutí informačního materiálu, **školní** z hlediska prostředí, **společný třídní** z hlediska účastníků a **více-předmětový** z hlediska organizace. Z hlediska navrhovatele projektu jde o kombinaci uměle připraveného (námět a začátek děje pohádky je daný učitelem) a žákovského projektu (podle rozhodnutí a hlasování většiny žáků se děj odvíjí jinou cestou dál, takových rozhodovacích situací je v projektu více).

SAMOSTATNÉ ROZHODOVÁNÍ. Ve všech napínavých rozhodujících situacích se děti musely **samostatně rozhodovat** prostředky dramatické výchovy. Ať už šlo o "horké křeslo", "uličku" či samostatné hlasování (volbu) vleže, kde žáci postupně rozhodovali odpovědi na tři otázky, které vedly k různým závěrům pohádky, nebo tvorbou vlastního závěru příběhu v přípravné hodině literatury, která byla součástí projektu. **V průběhu celého dramatu však měli žáci několikrát možnost rozhodovat**

se i o své osobní roli v příběhu sehraném skupinou, v živých obrazech, v rozehraných scénkách či při prezentaci závěru příběhu v hodině literatury, jak ho skupina vymyslela.

Závěrečným produktem, ke kterému šel celý projekt byl závěr pohádky, který určily děti samy. Na lekci jsem pozvala dvě maminky, které neznaly problematiku DV, často se na ni dotazovaly, a tak jsem je pozvala, aby si lekci s námi vyzkoušely také. Bylo výhodou, že při práci s dětmi mně mohly v projektu pomoci.

2.4 HODNOCENÍ REALIZACE PROJEKTU O SEDMI TRPASLÍČÍCH...

Realizovaný projekt se vydařil, líbil se mně i mým žákům, splnil vytýčené cíle. Zúčastnění rodiče byli ohromeni, dosud prý nevěděli, že se takovým způsobem dá učit, protože použité výukové metody neznali. První část projektu si kladla za výukový cíl tvořivě pracovat s literárním textem, to bylo splněno. V hodině literatury žáci tichým čtením četli se zaujetím několik stran pohádky, protože věděli (strukturované drama již dříve poznali), že se s materiálem bude dále do hloubky pracovat, četli všichni pečlivě a s porozuměním tak, aby později při společné skupinové práci v dramatu uspěli i mezi spolužáky. Kopie na čtení jsem měla namnožené tak, aby četly děti tichým čtením ve dvojicích, tato strategie se mi osvědčila, protože mám ve třídě několik žáků cizinců a několik s SPU, kteří těžko čtou. Tito žáci jsou ve dvojici s některým "lepšíím čtenářem" a oba si předčítají potichu spolu, případně si vyjasní obsahy slov, kterým nerozumí (zejména v případě cizinců).

Druhá část projektu (ve scénáři bod A a B, viz příloha), která začínala narativní pantomimou a zaplňováním prostoru, plnila cíle naladění skupiny na příběh a rozehřátí. Velmi mocně působila použitá hudba, zprvu hravá, veselá, později ponurá, těžká až depresivní. V této náladě jsme se společně sešli ve společném kruhu k vyplňování myšlenkové mapy na téma "pomluvy". Žáci ochotně zapisovali do mapy, techniku myšlenkové mapy už bezpečně znali. V duchu konstruktivismu často novou problematiku začínáme myšlenkovou mapou, kterou na závěr doplňujeme, někdy i jinou barvou, aby žáci viděli, co se naučili nového. Stranou se drželi tři cizinci, protože se nemohli vyjádřit do mapy jednoslovně, v takovém případě jsem je nechala před třídou vyjádřit tak, jak to umí a žáci třídy poradili jednoslovné heslo do mapy, to si však do mapy napsal sám žák - cizinec, který měl příslušnou myšlenku (už zde se rozvíjela komunikace a soulad se spolužákem). Myšlenková mapa z počátku i konce lekce viz v příloze této práce.

Následoval "Učitel v roli Isidora" (bod C scénáře). Tato technika je vždy pro mé žáky velmi poutavá, svým dramatickým uměním se snažím, abych je co nejvíce vtáhla do příběhu, to se mi zde podařilo velmi dobře. Celou fázi "krize" (podle Aristotelovy křivky, viz teoretická část) jsem dovršila rozdělením psaníček Isidora jednotlivým trpaslíkům (psaníčka viz v příloze), která jsem vymýšlela na míru téměř každému dítěti. Děti si měly psaníčka přečíst samy v soukromí, po jejich přečtení jsem pozorovala velký emocionální náboj, který se ukázal i v realizaci následující akce - sestavení "živých obrazů", které se na dotek rozzívají (bod D scénáře). Při tvorbě **"živých obrazů"** již děti uplatňovaly **samostatné rozhodovací** schopnosti. Ve skupinách se musely dohodnout a přijmout, kdo bude hrát jakou roli, co bude říkat, jak bude vyjadřovat své pocity. Ve skutečnosti to představovalo poměrně dost hluchosti ve třídě, ale pravidla práce v DV máme již docela dobře s žáky zvládnuté a na pokyn tento ruch mohu zastavit. Nicméně právě tento ruch je velmi cenný z hlediska týmové spolupráce a komunikace, jde o zaujatou pracovní atmosféru, která je pro přípravu výstupu skupin před ostatními žáky potřebná a pro samotné žáky obohacující.

Po přestávce nás čekala část z **hlediska samostatného rozhodování nejnáročnější** (ve scénáři bod E, F, G). Z hlediska Aristotelovy křivky odpovídající části "katastrofa" (viz str. 39 teoretické části). "Ulička" pro Černého trpaslíka (foto viz v příloze) dala příležitost všem dětem se rozhodnout, co by Černému poradily. Záměrně jsem s cílem samostatného rozhodování žáků nechala vyjádřit všechny děti, které chtěly odpovídat, ačkoliv většinou v lekcích stihneme jen některé. Dětské nápady byly velmi zajímavé. Od těch, které jsem očekávala, jako bylo vyhnání Isidora násilím, ublížení mu, nebo hromadné přesvědčení všech trpaslíků, až po promyšlená řešení, jako je přemlouvání trpaslíků jednoho po druhém, odsunutí Isidora na chvíli stranou a zatím vysvětlovat trpaslíkům, jak se věci mají. Pozoruhodná byla řešení s agresivním nádechem, ta jsme si vysvětlili jako nesprávná. Jednalo se o takové řešení žáka Sonyho, že by Isidora vyhnal a jeho město by celé zničil. Vysvětlili jsme si, že s tím by zničil všechno a všechny, co v tom městě žije a ti všichni za Isidorovo chování přece nemohou. Byla jsem ráda, že i takové řešení ve třídě zaznělo, po vyjasnění bylo pro děti velmi poučné. Jiné nesprávné řešení zaznělo jako řešení vytloukání lži novou lží, a sice že by Černý trpaslík nepravdivě pomlouval Isidora. Vysvětlili jsme si, že zlo, které chceme zastavit novým zlem, plodí zase jenom zlo.

Všechna zmíněná žákovská řešení v "ULIČCE" byla samostatná rozhodnutí žáků. Z 20 žáků odpovědělo 15 žáků konkrétním samostatným rozhodnutím, z nichž 6 žáků své řešení opakovalo či doplnilo slyšené (tzn. že 9 žáků mělo zcela originální řešení), 5 nevědělo, neumělo se rozhodnout. Podle Maňákovy klasifikace stupňů z hlediska postupného osamostatňování se jedince (viz teoretická část práce, str. 19), ze čtyř nabízených stupňů aktivity to znamená, že **45% žáků se pohybovalo na nejvyšším 4. stupni - aktivity angažované, 30% žáků na 3. stupni - aktivity nezávislé a pouze 25% žáků na 2. stupni aktivity navozené.** Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žákovy aktivity v samostatné práci tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci často dotkli předposledního stupně č. 5. = **Schopnost vidět problémy a samostatně je řešit (v 45 % případů).**

Vyvrcholením celého dramatu bylo "horké křeslo". Šlo o velmi emocionální diskusi mezi Isidorem (učitel v roli) a Černým trpaslíkem (každé dítě proti učiteli). Foto viz v příloze. Samostatný přístup žáci brzy projeví tím, že na sebe argumenty navazovali a vzájemně se doplňovali, to bylo pro ně nové, dosud byli zvyklí se hlásit a po vyvolání odpovídat. Z hlediska rozvoje samostatnosti, která je u každého jedince na jiné úrovni, bylo pozoruhodné, že se nezapojovali úplně všichni žáci. Ti uzavřenější, se schopností rozhodování na nižším stupni, už neunesli takovou sílu otevřenosti, stáhli se do pozadí a neprojevovali se. I pro takové měla však metoda velký přínos, stále poslouchali jiná žákovská řešení a o poslouchaném přemýšleli. Zde byl posun v rozvoji samostatnosti na nižších stupních, než dosahovali žáci, kteří samostatně vyhledávali řešení, ale na jejich úrovni docházelo k rozvoji samostatnosti také. Zazněly pro mne až překvapivě vyspělé argumenty, i když vyřčené jednoduchou dětskou řečí. Např. 1) Černý trpaslík to řekne jeho mámě X Isidor: "Mně na mámě nezáleží" X děti: "Když hledáš lásku a přátelství, není právě máma ten pravý člověk, kde ji začít hledat?" 2) "Je to právě přátelství, když tě trpaslíci, Isidore, obdivují díky pomluvám? Nepřestane je to jednou bavit? Nepřijdou jednou na pravdu? Co ti pak zůstane?" 3) "Řekni mi proč to děláš, Isidore." X Isidor odpovídá upřímně a otevřeně říká Černému trpaslíkovi, co za zlo trpaslíkům chce způsobit kvůli svému prospěchu. X "Dobře, že to říkáš, Isidore, já jsem schoval všechny trpaslíky za stromy a oni teď všechno z tvých úst slyšeli..."

Zmíněná žákovská řešení v "HORKÉM KŘESLE" reprezentovala samostatné rozhodování žáků takto: Z celkového počtu 20 žáků se aktivně projevovalo se svými řešeními 8 žáků, dalších 7 žáků doplňovalo řešení svých spolužáků a 5 žáků se

nezapojovalo, ale sledovalo dění a o navrhovaných řešeních přemýšlelo. To znamená, že z hlediska Maňákovy klasifikace stupňů postupného osamostatňování se jedince (teoretická část, str. 19) **40% žáků se pohybovalo na nejvyšším 4. stupni - aktivity angažované, 35% žáků na 3. stupni - aktivity nezávislé a pouze 25% žáků na 2. stupni aktivity navozené.** Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žakovy aktivity v samostatné práci tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci většinou dotkli předposledního stupně č. 5 = **Schopnost vidět problémy a samostatně je řešit (v 60 % případů) a ve třech případech (odpovídajících 15 % žáků) šlo již o tvůrčí činnost.** Bylo to v případech, kdy žáci vymysleli úplně nová řešení (viz výše popsání, jako např. "schování trpaslíci za stromy slyší zpověď nic netušícího Isidora" apod.).

Poslední samostatné rozhodování žáků nastávalo při tajné volbě na tři položené otázky. Viz bod G přiloženého scénáře (modrá verze). Při tomto hlasování se již **každý jednotlivec** musel sám za sebe rozhodnout v tajném hlasování. Toto hlasování bylo ve všech třech otázkách zastoupeno 100 % účastí žáků. Vzhledem k tomu, že tato rozhodnutí představovala relativně samostatná rozhodnutí s plnou uvědomělostí, že na nich závisí další pokračování příběhu, **šlo o aktivitu angažovanou ve všech 100 % případů. Z hlediska celkové samostatnosti to odpovídalo 3. stupni = samostatnost produkující.** (viz teoretická část, str. 26).

Závěrečné doplnění myšlenkové mapy na téma pomluvy bylo pro žáky již snadné, jeho prostřednictvím jsme si shrnuli poznatky, o které byli žáci lekcí obohaceni. Tzn. shrnuli jsme probraná témata: 1) Co je to pomluva. 2) Co s ní dělat (souhrn nápadů), kde jsou hranice, kdy zasáhnout. 3) Každý člověk najde někoho, s kým si může popovídat, komu na něm záleží, s kým se může přátelit. Zlem a lži si přátelství nikdo nezíská. 4) Ani alkohol či agrese, boj a zbraně problém neřeší. Z hlediska Aristotelovy křivky dramatu toto shrnutí odpovídalo fázi katarze (zklidnění). Závěrečná podoba myšlenkové mapy viz příloha. Při závěrečné reflexi se žáci vyjádřili, že se jim pracovalo dobře ve skupinách, kde cítili podporu (skupiny jsem sama sestavila z hlediska podobného emočního naladění dětí). 60 % žáků se vyjádřilo, že by takovou situaci řešila nyní, po lekci, jinak než před absolvováním lekce.

Na realizované lekci bylo znatelné, že už žáci mají za sebou půlroční práci s projekty i s dramatickou výchovou a že již jedno strukturované drama absolvovali. Žáci byli ve svém jednání samostatní, samostatně vstupovali do jednotlivých aktivit. Všechny

použité techniky byly pro ně známé a vstup do nich byl mnohem rychlejší než v minulém dramatu, odpadlo přílišné vysvětlování techniky, žáci již při ohlášení názvu techniky věděli, co mají dělat. Ve strukturovaném dramatu **se oborové cíle** (viz příloha) **naplňovaly složitějšími a složitějšími technikami** (rozehrané živé obrazy, ulička, horké křeslo), pokud šly dobře, postoupili jsme i na vyšší úroveň nabízené v plánu. Kladen byl důraz na komunikativní činnost, skupinovou práci, rozvoj rozhodovacích schopností, i umění rozhodnutí sdělit a schopnost vyjádření vlastního názoru. **Z výukových cílů českého jazyka** byly splněny nejen cíle rozvoje komunikace a vyjadřování, ale i čtení a práce s textem, pochopení textu, jeho shrnování, vyvozování a vizualizace. **V oblasti osobnostně sociálních** kompetencí jsme prožili s žáky téma pomluv, téma mezilidských vztahů a kladení důležitosti pravým hodnotám člověka. Drama tak pomohlo lépe budovat a utvářet hodnotový žebříček žáka a vylepšit klima třídy.

Pokud bych zhodnotila celkovou práci žáků na projektu z hlediska rozvoje samostatnosti žáků celkově za všechny aktivity v projektu, vyjádřila bych je takto: Podle Maňákovy klasifikace stupňů z hlediska postupného osamostatňování se jedince, ze čtyř nabízených stupňů velmi často - **v 62 % případů** (bráno aritmetickým průměrem procentuálního zastoupení u všech aktivit) během projektu docházelo k naplnění nejvyššího stupně, tedy stupně aktivity číslo 4. = **aktivita angažovaná, ta předpokládá připravenost žáků řešit problémy relativně samostatně a plnou uvědomělost. Při vhodných podmínkách tato aktivita vyúsťuje do subjektivně prožívané tvořivé práce žáků** (viz teoretická část této práce, str. 19). **Ve zbývajících 38 % případů** se uplatnila **aktivita nezávislá** (tedy 3., předposlední stupeň aktivity). Pokud bych zhodnotila práci žáků ze souhrnného hlediska jak úrovně žákovy aktivity v samostatné práci, tak míře pedagogického vedení, ze šesti nabízených stupňů se žáci často - **v 68 % případů** dotkli předposledního stupně č. 5. = **Schopnost vidět problémy a samostatně je řešit. Učitel v tomto případě do činnosti žáků přímo nezasahuje, řídí ji jen rámcově, jeho případná pomoc je individuální. Žáci jsou schopni problémy v učivu vyhledávat a iniciativně je řešit** (viz teoretická část této práce, str. 24-25). To odpovídá i 3. celkovému stupni samostatnosti = samostatnost **produktivní**. *Ta znamená již vytváření či přetváření nějakého výtvaru, tvorbu produktu nikoliv nezbytně originálního, ale vycházejícího z vnitřních zdrojů, např. řešení problémové úlohy, zhotovení výrobku, napsání přípravné slohové práce apod.* (viz teoretická část této práce, str. 26). Prostor pro tvořivost, invenci a samostatnost žáků zde byl zejména v situacích vlastního rozhodování (ulička, horké

křeslo, příprava vlastních výstupů - ať už živých obrazů, etudy plné hry). Důkazem dosažených stupňů aktivity i samostatnosti jsou vydařené žákovské prezentace i reakce dětí v průběhu projektu, tvořivá řešení situace (viz výše zmíněné konkrétní příklady).

Z hlediska rozvoje samostatnosti žáků jsme se třídou, nejen výše popsaným posledním projektem, ale soustavným zaváděním projektových metod do vyučování v rámci mého akčního výzkumu od poloviny září 2015 do března 2016, udělali obrovský krok kupředu. Potvrdilo to nejen vedení školy, které bylo v prosinci na hospitaci při hodině, kde jsme používali projektovou metodu, ale pozoruji to i já při konkrétní práci s touto třídou žáků. V prvních zářijových týdnech se mě žáci při zadání pracovního úkolu podle svého zvyku ptali, co mají udělat a jak přesně mají postupovat. Téměř všichni (99% žáků) pracovalo **na úrovni samočinnosti, což je 1., nejnižší stupeň samostatné práce žáků, který odpovídá 1. stupni celkové samostatnosti napodobující** (viz teoretická část, str. 24-26). Co se týče stupně aktivity, pracovali většinou - **v 80 % případů - na 1. stupni aktivity - tj. aktivita vynucená**, zbytek žáků - **20 % případů - na 2. stupni aktivity, tj. aktivita navozená** (viz teoretická část, str. 19). Po půlroční školní práci užívání projektové metody tito žáci **postoupili o 2 stupně výše z hlediska celkové samostatnosti na 3. stupeň produkující, a o 3 stupně výše z hlediska aktivity na 4. stupeň - aktivita angažovaná (v 62 % případů), či 3. stupeň - aktivita nezávislá (v 38% případů).**

Nyní již žáci vědí, že se úkolu musí a mohou zhostit sami, zamyslet se, jak na problém půjdou, mohou sami vyhledávat v různých informačních zdrojích, které máme ve třídě k dispozici, a mohou navrhnout třeba i své originální řešení, které se může i lišit s řešením spolužáka, a přitom vědí, že u nich bude ze strany učitele hodnocen nejen výsledek úkolu, ale i snaha a vynalézavost, kterou vynaložili na řešení úkolu, a jak kreativně si s ním poradili. Na druhé straně vědí, že pokud se zarazí ve své práci a nevědí jak z místa, mohou požádat o radu či nasměrování učitele.

Rozvoj samostatnosti dětí můžeme posuzovat jen nepřímou, ve vyučovací metodě, v činnosti učitele nebo v učebních postupech žáků, popřípadě v jejich samostatné či tvořivé práci. Rozvíjíme samostatnost, ale výsledky zjišťujeme ve formě kvalitnějších vědomostí, v zdokonalených dovednostech nebo v hlubších postojích. (viz teoretická část práce, str. 78). Proto jsem splnění cíle rozvoje samostatnosti v tomto projektu ověřovala mj. plněním oborových a výukových cílů.

Dobrý příklad gradace podílu samostatné žákovské práce, která se úspěšně realizuje v projektové metodě, jsem sledovala při přípravách skupinových výstupů dokončení příběhu. Zatímco někteří žáci samostatně vymýšleli závěr příběhu a jiní sledovali, zda to koresponduje s fakty, ze kterých v příběhu vycházíme, druzí sledovali jejich nápady a přidávali se do společné hry až ve fázi po vymyšleném příběhu. Zvládali se zapojit až v okamžiku, kdy se rozhodují pro svou roli ve spolužáky vymyšleném příběhu. Někteří se zapojili až v okamžiku, kdy jim jiný spolužák poradil, jakou činnost mají v roli představovat. Ti na nejnižším stupni samostatnosti hráli roli i činnosti, které mu spolužáci předvedli jak je mohou hrát (např. žák Kuba K. - děti mu museli ukázat, co má dělat, jak to má říkat apod.). Vycházíme-li z předpokladu, že samostatné práce žáků většinou obsahují velmi rozdílnou míru skutečné samostatnosti a že ji musíme rozvíjet postupnými kroky, od činností méně samostatných s malým podílem žáka postupně až po zcela samostatná žákovská řešení, projektová metoda je velmi efektivní k plnění této gradace. V něm se žák může uplatňovat právě takovou měrou, kterou v aktuálním stavu svého vývoje zvládá, může si řídit úroveň svého výstupu práce.

2.5 VÝHLED NA POKRAČOVÁNÍ AKČNÍHO VÝZKUMU V BUDOUCNU

S uvedenou třídou pracuji i nadále ve zdokonalování práce projektovou metodou nejen v dramatické výchově, ale i prostřednictvím různých jiných projektů. V březnu nás např. čeká projekt Edison, který je zaměřen na rozvoj jazykových schopností v anglickém jazyce, na znalosti kultur a mentality občanů jiných zemí světa a na znalosti o těchto krajinách. Letos bude projekt zaměřen na země Egypt, Turecko, Ukrajinu a Čínu. Vyvrcholením projektu Edison je poslední den projektu, kdy jednotlivé třídy prezentují v anglickém jazyce znalosti o zemi, které se v projektu se svým zahraničním studentem věnovali po celý týden. Na tyto prezentace je pozvána i veřejnost, rodiče a zástupci obce. Plánuji týdenní projekt v rámci oslav Dne země, později nás čekají celoškolní oslavy jara - školní akademie. Na těchto oslavách se podílí všechny třídy školy. Zapojují se přípravou prodejní výstavy vlastních výrobků, přípravou uměleckého vystoupení pro veřejnost. Žáci společně s učiteli naplánují vystoupení, během hodin pracovních a výtvarných činností ve škole si zhotoví kostýmy a vyrobí kulisy pro vystoupení. Celé představení pak trénujeme v rámci různých předmětů během cca dvou měsíců až ke konečné podobě, kterou

předvedeme na pódiu na školním hřišti během slavnostního odpoledne pro širokou veřejnost, včetně zástupců obce, kteří nám většinou také pomáhají s marketingem celé akce.

Od vedení školy mám přislíbeno, že i v následujícím školním roce budu dál pokračovat ve výuce sledované třídy. Budu tak moci v akčním výzkumu zaměřeném na rozvoj samostatnosti projektovou metodou pokračovat.

3. ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Výzkumná část této diplomové práce potvrdila mou hypotézu, že systémové zařazování projektových metod do běžné výuky rozvíjí samostatnost žáků.

V obou kapitolách výzkumné části hodnotím úroveň samostatnosti žáků jak analýzou projektů realizovaných v mé praxi tak akčním výzkumem s novou nezkušenou třídou pozorováním jevů, jejich popisem a klasifikací podle tří hledisek Maňákovy klasifikace stupňů samostatnosti. První je hledisko postupného osamostatňování se jedince s výběrem 4 stupňů aktivity (vynucená, navozená, nezávislá a angažovaná). Druhé hledisko přihlíží jak k úrovni žákovy aktivity, tak k míře pedagogického vedení a k fázím postupu při řešení problémů (s výběrem šesti stupňů samostatné práce žáka). To v podstatě odpovídá třetímu hledisku - celkové samostatnosti žáka (s výběrem 4 stupňů, napodobující, reprodukující, produkující a přetvářející). Procentuelní vyjádření případů je stanoveno na základě subjektivního pozorování učitele s využitím klasifikace podle J. Maňáka, které odpovídá jednotlivým stupňům samostatnosti podle určitých stanovených výstupů žáků z hlediska samostatnosti. Celkové hodnocení případů je pak aritmetickým průměrem hodnot procent v jednotlivých aktivitách v uvedeném sledovaném jevu.

V jednotlivých projektech, ať už z analýzy mých realizovaných projektů nebo v projektech započatého akčního výzkumu, se projevíly nesporné výhody systémového užívání projektové metody pro rozvoj samostatnosti žáků, které jsme v uvedených projektech mohli sledovat v následujících deseti oblastech:

- 1) Projektovou metodou **se samostatnost rozvíjela ve všech oblastech**, v myšlení žáků (hlava), v pracovních a praktických činnostech žáků (ruce), i v emočním rozvoji a prožívání žáků (srdce).
- 2) Projektovou metodou žáci **pěstovali spoluzodpovědnost** k dosažení projektového úkolu, což **vedlo k aktivitě a samostatnosti** při řešení problémů.
- 3) Projektovou metodou výrazně **vzrostla motivace** ke splnění projektového úkolu, a tím pocit **důležitosti a většího sebevědomí**, které se staly hnací silou pro samostatnou práci žáků.
- 4) Projektovou metodou se vytvořil velký **prostor pro invenci, tvořivost** a samostatnost žáků.

- 5) Projektová metoda zajistila **individualizaci v gradaci rozvoje samostatnosti** žáků (žáci si mohli sami stanovit míru samostatnosti v jejich úkolu).
- 6) Projektová metoda vytvořila bezpečné a tvůrčí prostředí pro samostatnou práci žáků, **posílila klima** třídy, jež je důležitou podmínkou rozvoje samostatnosti žáků.
- 7) Projektová metoda umožnila žákům **zažít si vlastní zkušenost** s řešením svého problému a osobní prožitek žáka.
- 8) Projektová metoda rozvinula mnohé dovednosti a zejména schopnost **samostatně se rozhodovat a plánovat**.
- 9) Projektová metoda umožnila žákům **sledování a potvrzení si svých pokroků** v oblasti samostatnosti a zvýšila tak jejich sebedůvěru a důvěru ve smysluplnost budování své vlastní samostatnosti.
- 10) Projektová metoda dala příležitost učiteli sledovat jednotlivé žáky a **diagnostikovat je v oblasti samostatnosti**. Dala mu tím možnost k efektivnějšímu plánování dalších výukových aktivit.

Osobní zkušenosti žáka a vlastní zážitky ho učí nejvíc, rozvoj samostatnosti se nedá učit nesamostatnou prací, klasickým vyučováním s převažujícím systémem přenosu informací z učitele na žáka, proto pro rozvoj samostatnosti žáka je jediná cesta aktivizujícími výukovými metodami, z nichž nejefektivnější je projektová metoda.

V mém výzkumu se potvrdily hypotézy o podmínkách, které usnadňují účelný rozvoj samostatnosti projektovou metodou. První podmínkou účelného zařazování projektových metod je jejich **postupné zavádění**, i těmto metodám se děti potřebují učit od nejjednodušších po složitější. První celé projekty je možno zavádět až po žakovských zkušenostech s dílčími projektovými způsoby a technikami práce. Vhodné je začínat se skupinovými pracemi rozvíjejícími kooperaci mezi žáky s používáním různých aktivizujících technik práce. Postupné zavádění projektové metody je důležitou podmínkou rozvoje samostatnosti, kde jedině postupným trénováním samostatnosti s postupně větším a větším prostorem žáka k vlastní samostatné práci, a tím menším a menším podílem vedení ze strany učitele, dosáhneme cíle. Míra učitelova vedení by měla být adekvátní stupni dosažené samostatnosti žáka, který je v rámci celé skupiny/třídy

různý. Pro respektování takové **gradace samostatnosti u každého žáka** je nejvhodnější způsob práce projektovou metodou.

Druhou podmínkou účelného rozvoje samostatnosti projektovou metodou je **tvorba dobrého skupinového klimatu**. Pro počáteční stmelování kolektivu, **zbavení se ostychu**, strachu a osmělení žáků ke společné práci jsou pro začátek práce projektovými metodami velmi vhodné metody dramatické výchovy. V dětském kolektivu také nejsnadněji navodí dobrou tvořivou atmosféru a dokážou plánovaně budovat dobré skupinové klima v třídním kolektivu, které je nezbytně nutné pro samostatnou a tvořivou práci. Při osmělování žáků a zavádění jednotlivých technik projektových metod je vhodné postupovat od prací v širokém kolektivu, přes práce ve skupinách, ve dvojicích až po samostatnou práci jednotlivce v rámci projektu. V případě dramatické výchovy není vhodné žáka nutit do činností týkajících se příliš důvěrně jeho osoby nebo nutit k samostatným prezentacím a aktivitám jednotlivce, pokud to nechce. Lepší cesta je naučit žáka pracovat samostatně v rámci kolektivu/skupiny mající společný úkol. Teprve v následujících obdobích, trénováním skupinové práce, se většinou žák osmělí i k samostatné prezentaci jednotlivce. Míra osmělení by měla spočívat na žákovi, který si její hranice posouvá podle svých potřeb a schopností. Samostatná práce jednotlivce přirozeně vyvěrá z trénování práce ve skupinách, nejprve velkých, později s menším počtem zúčastněných, při počátečních dílčích úkolech, které jednotlivec pro skupinu vykonává. Ve smyslu gradace rozvoje samostatnosti pak žákova samostatnost roste až k schopnosti samostatné popřípadě tvořivé práci jednotlivce. Můj výzkum potvrdil, že tato postupná práce ve zmenšujících se skupinách, diferenciací množství samostatné práce pro jednotlivé žáky v rámci jednoho úkolu skupiny se optimálně realizuje při projektových metodách.

Třetí podmínkou účelného rozvoje samostatnosti projektovou metodou je dobré **plánování a rozmyšlení projektu z hlediska zkušeností žáků i učitele**. Veškeré projekty a projektové metody realizované ve výuce musí být dobře promyšlené, naplánované z hlediska zkušeností žáků, a to znalostních i dovednostních, nebo zkušeností s jednotlivými projektovými metodami dodržováním principu **konstruktivismu**. Právě projektové metody nám umožňují individualizovat výuku při zachování konstruktivistických principů pro každého žáka. Důležité je i plánování z hlediska časových možností a množství žáků ve skupině /třídě, popř. i z hlediska znalostí a profesionálních dovedností učitele.

Čtvrtou podmínkou účelného rozvoje samostatnosti projektovou metodou je podávání **zpětné vazby žákům** ze strany učitele. Žáci musí být předem srozuměni s faktem, že hodnotíme nejen výsledný produkt úkolu, ale i formy práce, kterou vykonávají, dovednosti, které u nich uplatňují, míru zapojení a aktivity žáka, použití vlastních nápadů, invence a tvořivého přístupu. To vše nelze realizovat pouze klasifikačními stupni, ale zejména slovním hodnocením jednotlivých oblastí znalostí a dovedností žáka, a to nejlépe v průběhu celého projektu po jednotlivých úsecích práce. Nikdy by neměla chybět na závěr projektu, či lépe i po jeho jednotlivých částech, reflexe žákovské práce, vhodná je i sebereflexe žáka s případným zkorigováním této sebereflexe také ze strany učitele. **Vyhnout bychom se měli kritikám nevyváženým** stejnou měrou oceněním, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáků, v případě hodnocení žáků vzájemně ve skupině. To podtrhuje motivaci k práci na dalších projektech a podkopává žákovské sebevědomí i klima skupiny. Přitom právě motivace je hnací silou veškeré aktivity žáků k práci na projektu a právě motivace je velkým přínosem a výhodou projektů a projektových metod, kterou by učitel měl v projektových metodách využít i pro rozvoj samostatnosti žáků. Kritéria a pravidla hodnocení a sebehodnocení projektu bychom měli sdělit žákům hned v úvodu projektu. Na začátku práce projektovými metodami je nutné stanovit přesná pravidla práce pro žáky i pro učitele, **pravidla pro chování a jednání žáků**, kam až mohou zasáhnout žáci, kam učitelé, včetně toho, jak budou učitelé celý projekt hodnotit, jak mohou žáci hodnotit své spolužáky, naučit se způsobům žákovského sebehodnocení. Tato pravidla je nutné důsledně dodržovat po celou dobu práce s žáky.

Zavedení projektů a projektových metod do běžné výuky v běžných školách není tak jednoduché, jak se na první pohled může zdát. Pro úspěšnou realizaci projektů v prostředí běžné výuky musí dlouhodobě spolupracovat široká škála veřejnosti, od rodičů počínaje, přes žáky, zastupitele obcí, ředitele škol, po samotné učitele. Tato veřejnost potřebuje k takové spolupráci především dostatečnou osvětu v této oblasti, podmínky, které vytvoří političtí představitelé (ministerstva, školské zákony,...), ředitelé škol i samotní učitelé ve třídách a v neposlední řadě i podporu médií, která mohou zprostředkovat základní myšlenky, důvody, cíle a funkce projektových metod pro žáky všech stupňů škol. Vzhledem k tomu, že přínos projektové metody pro žáky je z hlediska rozvoje samostatnosti nesporný, stojí za to tyto těžkosti překonávat a nebát se je systematicky zavádět i v rámci běžné výuky.

Ve své budoucí pedagogické praxi plánuji pokračování svého akčního výzkumu a systematické zavádění projektů do své výuky. Jsem si vědoma, že tím bude kladen větší nárok na mou přípravu na vyučování, na organizaci i energii při vlastním vyučování, ale vím také, že díky projektové metodě se žáci mohou naučit více, hlouběji a v širším rozsahu, včetně všech klíčových kompetencí a hlavně rozvoji samostatnosti a tvořivosti, které jsou v současném a hlavně budoucím světě pro lidstvo tak důležité. A to se pedagogovi, kterému záleží na budoucnosti dětí a lidí, určitě vyplatí!

ZÁVĚR

Cílem předložené diplomové práce bylo ověřit si ve školní praxi, zda existuje vztah mezi rozvojem samostatnosti žáka a cíleným pravidelným používáním projektové metody v běžné výuce. Na základě svého výzkumu jsem zjistila, že tento vztah je velmi úzký, že systémové užívání projektové metody ve výuce je východisko pro rozvoj samostatnosti jednotlivých žáků na jejich specifickém stupni rozvoje aktivity a samostatnosti.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bylo na základě dostupné odborné literatury vyjasnit, co to je samostatnost, jaký má vztah k aktivitě a tvořivosti a jaké jsou vhodné podmínky pro její rozvoj. Druhý oddíl teoretické části je zacílen na možnosti aktivizujících metod pro rozvoj samostatnosti žáků, zejména metody projektové. Vzhledem k tomu, že část akčního výzkumu je realizována prostřednictvím metod dramatické výchovy, zejména strukturovaného dramatu, teoretická část se zabývá i specifiky projektů v dramatické výchově. Na závěr teoretické části jsou shrnuta východiska pro rozvoj samostatnosti projektovou metodou.

Praktická část práce je rozdělena na dvě kapitoly. První kapitola je zacílena na analýzu vybraných projektů realizovaných v posledních šesti letech mé pedagogické praxe z hlediska samostatnosti žáků. Druhá kapitola navazuje na analýzu akčním výzkumem zaměřeným na samostatnost žáků původně zcela nezkušených v projektových metodách. Zaměřuje se na samostatné rozhodování žáka, které považuji za jedno z klíčových oblastí samostatnosti. Z hlediska samostatného rozhodování jsou nejvhodnějšími projektovými metodami pro mladší žáky dramatické hry, zejména strukturované drama, které je podrobeno mému výzkumu. Použité metody výzkumu jsou analýza pedagogické situace projektů realizovaných od roku 2009 z hlediska samostatnosti a akční výzkum započatý v září 2015. V akčním výzkumu reflektuji inovace své praxe s cílem dalšího rozvinutí žákovské samostatnosti, pozorované jevy popisují a klasifikují podle tří hledisek Maňákovy klasifikace stupňů samostatnosti (viz výše - kap. Závěr výzkumné části). Výzkum potvrdil, že každý jednotlivý žák se nachází na svém specifickém stupni samostatnosti, a to i různém v jednotlivých aktivitách. Toto zjištění je důležitým východiskem pro cílené užívání projektové metody, které vede k rozvoji samostatnosti žáků.

Reflexí profesních situací v předložené práci jsem sledovala cíl dalšího rozvinutí kvality své pedagogické práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY, PRAMENŮ A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové dovednosti a jejich rozvíjení*. Praha: Portál 2001.
- BLÁHOVÁ, K. a kol., *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, útvar ARTAMA, 1996.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál 1994.
- COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006.
- ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha 1990.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum 2009.
- FRIEDMANN, Zdeněk. *Úvod do pedagogické diagnostiky* (článek dostupný na: http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/proces.html).
- GAVORA, Peter. *Obsahová analýza v pedagogickom výskume, pohľad na jej súčasné podoby*. (Studie uveřejněná ve vědeckém časopise České pedagogické společnosti Pedagogická orientace, 2015, roč. 25, č. 3.).
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. Učební text. Praha: UK 2004.
- JUNG, C. G. *Duše moderního člověka*. Brno 1994
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002.
- KAŠOVÁ, Jitka a kol. *Škola trochu jinak, projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: 1995.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK 1998.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník spisovného jazyka českého I*. Praha 1971.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. Bláhová, Provasník, Svobodová, Tomková. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, nakl. UK 1998.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.

- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy*. Praha: Portál 2013.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS 2007.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MARUŠÁK, Radek, PROVAZNÍK, Jaroslav, TOMKOVÁ, Anna, *Spolupráce dětí 1. a 2. st. ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: Pedagogická fakulta UK 2012.
- MLEJNEK, J., *Dětská tvořivá hra*. Praha: NIPOS, útvar ARTAMA, 2011.
- NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*. Praha 1995.
- PEDAGOGOvé ZŠ s RVJ L.Coňka, Písnice, ŠVP ZŠ s RVJ L. Coňka. Praha 2013.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 3. vydání*. Praha: Portál, 2001
- RVP ZV 2013
- SLABÝ, K. Zdeněk. *Nedokončené pohádky*. Praha: Portál 2009 (2. vydání).
- SPILOKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál 2005.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme se v projektech*. Praha: Portál 2009.
- VALENTA, J. a kol. *Pohledy: projektová výuka ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013.
- www.msvh.cz/word/2014/pred/d06.doc
- ZELINKOVÁ, M. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha 1997.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012.

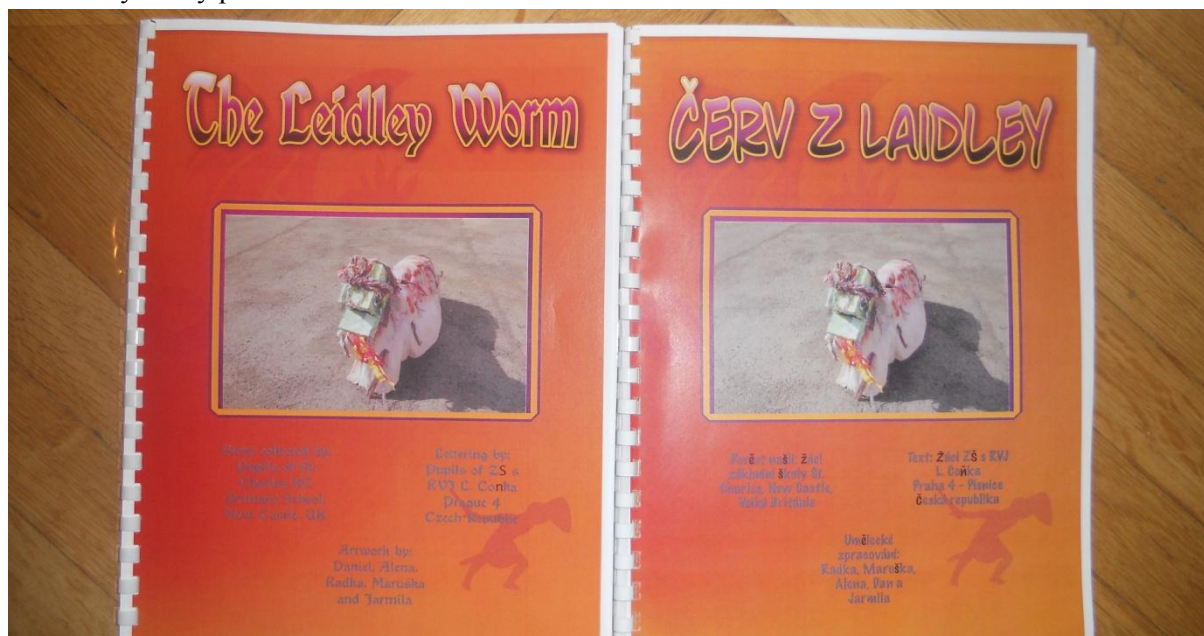
SEZNAM PŘÍLOH

1. **Příloha 1** - Ukázka úvodu knihy o Comeniovi v ČJ i AJ (k projektu Comenius)
2. **Příloha 2** - Myšlenkové mapy na téma Minulost, současnost, budoucnost a rizika budoucnosti (k projektu Minulost, současnost a budoucnost)
3. **Příloha 3** - Fotografie třídní výstavky z projektového dne Minulost, současnost a budoucnost
4. **Příloha 4** - Seznam cílů a scénář strukturovaného dramatu "O sedmi trpaslících a ještě jednom navíc" a fotodokumentace z realizace projektu

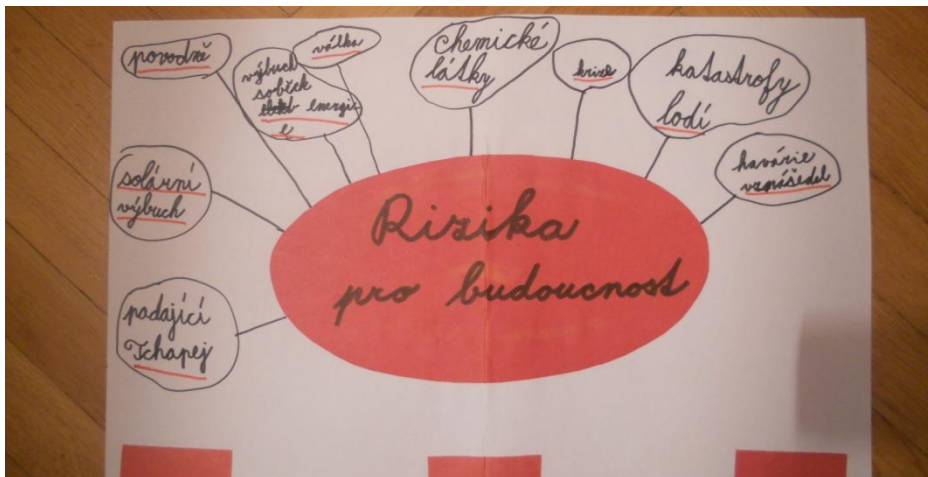
PŘÍLOHA 1. - projekt Comenius



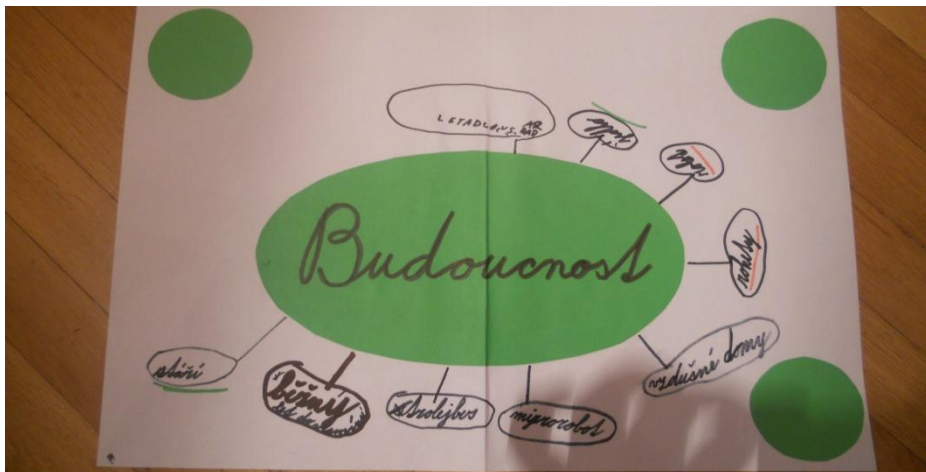
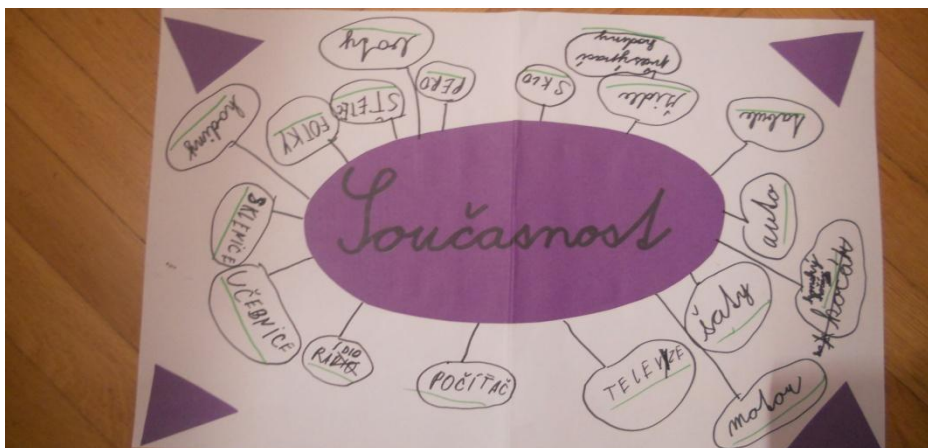
Výsledný produkt: Kniha kocoura Comenia v AJ i v ČJ



PŘÍLOHA 2. - projekt Minulost, současnost, budoucnost, 2. tř.



MM žáků, nejvyšší st. samostatnosti



MM žáků, nejnižší st. samostatnosti

ze třídy, ale na osobní úrovni žáků velký pokrok v rozvoji samostatnosti.

PŘÍLOHA 3.

Projektový den Minulost, současnost, budoucnost - foto z výstavy věcí z minulosti, kterou děti sestavily:



Žáci vyhledávají fakta ke svému tématu na doplnění svých MM:



PŘÍLOHA 4.

Výstupy a cíle lekce strukturovaného dramatu O sedmi trpaslících a ještě jednom navíc

Výukové cíle v předmětu Český jazyk a literatura:

- *"Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti*
- *Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru*
- *V krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči*
- *Volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev*
- *Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas*
- *Reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta*
- *Volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru*
- *Rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*
- *Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- *Volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma"*

Citát z výstupů ŠVP ZŠ s RVJ L. Coňka

Oborové cíle a cíle osobnostně sociální:

- *Žák využívá čtení jako zdroj informací pro společnou práci*
- *Žák je schopen a ochoten porovnávat různé názory a zážitky, uvědomuje si odlišnost různých úhlů pohledů*
- *Žák si na základě společné práce vytváří postoj k hodnocení druhého*
- *Žák je schopen porozumět svým pocitům a náladám*
- *Žák je schopen uvědomit si následky svého jednání*
- *Žák je schopen prezentovat svůj názor a přijmout jiný názor druhého*
- *Žák je schopen se rozhodovat a nést důsledky za své rozhodnutí*
- *Žák je schopen empatie, adekvátně reagovat na pomluvy*
- *Cíle dramatické výchovy:*
- *Žák zvládá prostor a dovede se pohybovat s ohledem na druhé*
- *Žák rozvíjí fantazii, obrazotvornost a spontaneitu*
- *Žák rozvíjí komunikativní dovednosti, kázeň a soulad se spolužákem*
- *Žák se spolupodílí na volbě tématu pro společnou etudu*
- *Žák uplatňuje ve hře své nápady a respektuje podněty druhých*
- *Žák dokáže přijímat různé role a přiměřeně v nich jednat*
- *Žák dokáže vhodně používat kostýmní znak*
- *Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci jednat přirozeně a přesvědčivě*

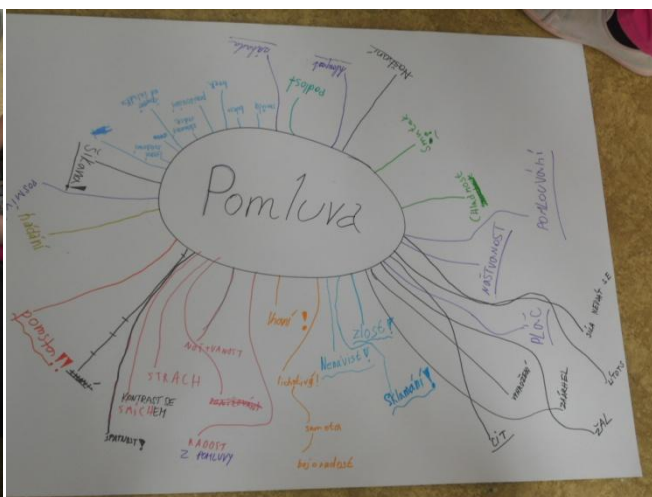
Cíle dramatické výchovy:

- *Žák zvládá prostor a dovede se pohybovat s ohledem na druhé*
- *Žák rozvíjí fantazii, obrazotvornost a spontaneitu*
- *Žák rozvíjí komunikativní dovednosti, kázeň a soulad se spolužákem*
- *Žák se spolupodílí na volbě tématu pro společnou etudu*
- *Žák uplatňuje ve hře své nápady a respektuje podněty druhých*
- *Žák dokáže přijímat různé role a přiměřeně v nich jednat*
- *Žák dokáže vhodně používat kostýmní znak*

Metody vyučování:

- *Hry a cvičení na zvládnutí prostoru, rozvinutí komunikace a souladu se spoluhráčem*
- *Narativní pantomima*
- *Diskuse v kruhu, reflexe, sestavování myšlenkové mapy*
- *Metody DV jako je horké křeslo, ulička, živé obrazy, hra v roli, krátké etudy*

Fotodokumentace z projektu O sedmi trpaslících a ještě jednom navíc



Děti tvoří myšlenkovou mapu na začátku projektu.



Živé obrazy smutného života trpaslíků



Ulička Černého trpaslíka (učitel v roli)

POPIS LEKCE : SD O sedmi trpaslících a ještě jednom navíc

Vlastní lekci SD předchází hodina literatury, kdy si děti přečetly nedokončenou pohádku o trpaslících (Slabý Zdeněk, Nedokončené pohádky, Portál 2007, 2009) a tvořily formou volného psaní své závěry pohádky. Na základě jejich závěrů 4 skupiny vytvořily živý obraz, který pak žáci rozehráli jako krátkou etudu plné hry konce příběhu. Hodina SD na tuto literární hodinu navazuje. Časové rozpětí pro celý projekt bylo plánováno na 2 VH literatury + 3 VH strukturovaného dramatu).

Stručný děj žáky přečtené pohádky: Šťastní skotačiví trpaslíci v lese ve skrytu duše touží po něčem nepoznaném. Přijíždí vypočítavý trpaslík Isidor na moderním šlapacím autíčku, světácky zmanipuluje všechny trpaslíky (kromě Černého), našeptává každému pomluvy a rozhádá je. V lese nastává dusná atmosféra, vše pracuje v Isidorův prospěch. Jen Černý trpaslík prohlédl situaci správně.

Pomůcky: CD přehrávač, reprodukováná instrumentální hudba (skladby dvou typů - jeden idylický, příjemný; druhý vyjadřující obavy, napětí, strach). Volný prostor, kostýmní znaky (černá čepice hodného trpaslíka, Isidorova šála, pláštiky - šátky - ostatních trpaslíků, brýle). Triangl. Malé papírky na psaní rozhodnutí dětí (ANO/NE).

A) Naladění skupiny, rozehrátí, zvládání prostoru:

Učitel:

1) "Děti, chodte volně prostorem, uvolněte se, pohybujte se v souladu s hudbou a s pocitem štěstí a veselého života mezi svými blízkými. Tak jak původně vesele žili trpaslíci v lesní chaloupce." Učitel bočním vedením jemným hlasem vypráví do zvuků příjemné hudby, dětem pouze jemně napovídá, co mohou pantomimou ztvárňovat (narativní pantomima). "Jak vesele poskakuje, jak našlapuje v lese, aby nepoškodil kytičky, jak se zdraví se svými druhy, co asi ve svém volném čase dělá a s kým..."

Pro začátečníky v oboru DV můžeme několikrát přidat povel „štronzo“ (zastavení hudby), kdy shlédnou děti svoji pozici a postavení v prostoru, zkontrolují, zda rovnoměrně zaplnily prostor, rozhlédnou se kolem sebe a prohlédnou si postoje těla a výrazy tváří ostatních.

2) "Nyní svůj tanec a chůzi přizpůsobíme hudbě a pocitu, že se nám žije těžko, tak jak se žilo trpaslíkům po Isidorově příchodu. Máme strach, že nám někdo ublíží. Cítíme se ohroženi, že nás někdo sleduje. Nevěříme nikomu, jsme nešťastní. Vymýšlíme pomstu druhému."

B) Myšlenková mapa - děti v kruhu (velký papír uprostřed kruhu):

Děti postupně píší fixou na mapu, co je napadá ke slovu **POMLUVA**.

Kdo má nápad, přistoupí k papíru a napíše svou myšlenku (stačí i jedním slovem). Učitel přečte vše, co děti vymyslely.

Rozdání psaníček dětem

Po vyplnění mapy děti dostanou od "podvraceče Isidora" (rozdává učitel) psaníčka. Kdo dostane psaníčko, najde si místo v prostoru, sedne si a psaníčko si přečte. Na psaníčkách budou různé pomluvy na jednotlivé děti "trpaslíky" - známe-li třídu, můžeme přizpůsobit problémům známého kolektivu, ale citlivě! Chvilé ticha - "Děti, uvědomte si, jak se teď cítíte." (můžeme umocnit tlumenou smutnou hudbou).

Podle situace lze psaníčka rozdat dětem až po promluvě Isidora (učitel v roli Isidora). Obě varianty mají své výhody, jak jsem si později prakticky ověřila. V dřívějším zavedení psaníček děti lépe chápou Isidora, v pozdějším zavedení psaníček mají děti větší emocionální náboj pro následující živé obrazy.

C) Učitel v roli Isidora (kostýmní znak - šála):

Učitel v roli Isidora nepřímou vypráví závěr pohádky i důvody, které ho vedly k takovému lživému jednání u trpaslíků.

"Ve městě jsem měl všechno, nic mi nescházelo - a přece něco ano. Byl jsem tam sám, nikdo mě neměl rád, smutně se mi tam žilo, i když obklopen přepychem a dostatkem. Proto jsem se vydal do světa, hledat a získat pro sebe, co mně chybí. Když jsem viděl v lese šťastné trpaslíky, zmocnil se mi vztek, že oni mají něco víc, než já, a proto jim to musím překazit! Nikdo přece nebude mít víc než já, a ještě takoví mrňavci z lesa ničeho neznají! Vřak já je lehce okouzím svou světáckostí, ukážu jim, co neznají, zaseju semínko nedůvěry. Už nebudou žít jeden pro druhého, budou mě napodobovat, budou chtít, co mám já, budou chtít něco víc a víc, věřit budou mně, na sebe ani nepohlédnou a budou milovat jen mě...!

Tak už se to daří. Včera jsem slyšel, jak se domlouvají ti dva, jak půjdou v noci nabančit Źlutému trpaslíkovi a Źlutý si naopak chystá past na Červeného. Ten bázlivec Modrý se prý bude stěhovat na samotu hluboko do lesa, prý nechce nikoho vidět a radši bude bydlet sám. Ha, ha, to si taky užije! Vřak jsem na tom ve městě nebyl líp...

Jenom ten Černej mi dělá starosti. Ten se nenechal zmanipulovat, ví o mně! Ale co, oni jsou stejně všichni zakoukaní do mě a jemu věřit nebudou, ať se bude snažit, jak chce. A ještě mi ušetří práci a sami ho zlikvidují!"

Ve druhé variantě je možné teprve nyní zavést psaníčka - viz poznámka výře.

D) Źivé obrazy veselého a smutného řivota trpaslíků (kostýmní znaky k dispozici pro předváděřící skupinu):

Děti utvoří skupinky cca po 4 až 5, necháme krátký řas na přípravu. Źáci utvoří postupně dva řivé obrazy řivota trpaslíků nejprve před Isidorovým říchodem, po znamení trianglem pak po Isidorově říchodu. Na poklep na rameno řířslušný "trpaslík" promluví, jak se cítí, co dělá, co si myslí (v obou řípadech řivých obrazů). Ve skupině bude vždy jen jeden Černý trpaslík (ten, co není ovlivněn), ostatní jsou v roli zaslepených trpaslíků.

Krátká reflexe jak se děti cítily v řivém obraze při znázorňování smutného řivota trpaslíků. Jak se jim chodilo v řvodu (veselý X těžký řivot).

P Ř E S T Á V K A (Ohlásit uličku, která bude následovat, před přestávkou, aby děti mohly přemýřlet, co mu poradí). Jsou-li děti moc unavené, neohlašovat, co přijde, nechat jim "řistou hlavu" na odpořinek.

E) Ulička pro Černého trpaslíka:

Černý trpaslík (učitel v roli, kostýmní znak) prochází uličkou rádců Černého trpaslíka. Každé dítě se vžije do role nějaké bytosti blízké Černému trpaslíkovi (jeho kamarád, jeho stará matka, jeho bratr apod.) a připraví si radu, kterou by dal Černému trpaslíkovi. Radu, co má dělat.

F) Horké křeslo (učitel v roli Isidora sedí proti dětem):

Děti sedí proti na koberci, všichni jsou Černými trpaslíky. Mluví k Isidorovi (ptají se Isidora, proč to dělá, mohou přemlouvat, ať odejde, vyhrožovat...). Isidor v roli učitele adekvátně k jeho roli odpovídá (že mu nebudou ostatní věřit, v samotě Černý trpaslík zahyne, že má jednoho Fialového trpaslíka, který s Isidorem táhne za jeden provaz, touží po moci a tu cítí u Isidora, že se nikdo neodvážá postavit se proti němu...).

G) Osobní rozhodnutí dítěte:

Děti individuálně, tajně napíší na malý lísteček ANO, nebo NE. Ano znamená, že jako Černý trpaslík by dotyčné dítě svolalo všechny trpaslíky a řeklo by jim, kdo zapříčinil sváry v jejich lese, nebo jim to řekne jednomu po druhém. Ne znamená, že situaci nebude řešit a z lesa uteče (buď do samoty, nebo bude hledat nový domov a ostatní trpaslíky omámené Isidorovou mocí opustí).

G) Přepřacovaná verze:

Děti si lehnou na záda a zavřou oči, budou hlasovat vždy pro jednu ze dvou otázek. Pro jednu z nich se však musí rozhodnout (tajná volba zvednutím ruky při zavřených očích).

Hlasování:

- 1) Budu s tím něco dělat (ANO) nebo budu ve společnosti trpaslíků doufat, že trpaslíci sami prohlédnou dříve, než si vzájemně ublíží (NE)? (ANO = ruka nahoře, NE = ruce leží dole)
- 2) Uteču a nechám kamarády na pospas jejich osudu? (ANO = ruka nahoře, NE = ruce leží dole)
- 3) Veřejně vyjevím všem trpaslíkům pravdu (ANO), nebo budu promyšleně přesvědčovat jednoho trpaslíka po druhém (NE)? (ANO = ruka nahoře, NE = ruce leží dole).

Ve druhé realizaci (se 3. třídou v r. 2016) jsem použila hlasování a konkrétní rozhodování žáků na všechny 3 otázky. Podle jejich rozhodnutí se odehrával děj dále.

H) Učitel v roli Černého trpaslíka

Děti sedí v kruhu, učitel v roli Černého trpaslíka nepřímo vypráví dokončení příběhu, připraveny má obě varianty řešení, které realizuje podle přímého hlasování dětí. Stručný děj podle variant hlasování dětí:

- 1) **ANO** - Č. trpaslík to udělá, bojí se, ale jde do toho. NE - Trpaslíci se pobijí a Černý zůstane sám.
- 2) ANO - Č. trpaslík uteče do chaloupky hluboko v lese, bude nešťastný, protože tam zůstane sám.
NE - Č. trpaslík neuteče, snaží se zachránit kamarádství s trpaslíky, vysvětluje, argumentuje.

3) **ANO** - Č. trpaslík veřejně vyjeví všem pravdu. Trpaslíci se nejprve rozhádají, ale Černý je uklidní a zahájí diskusi podle všech pravidel, aby všichni slyšeli od každého pravdu, jak to bylo. Trpaslíci zhodnotí všechny argumenty a dají za pravdu Černému trpaslíkovi, že je světácký Isidor falešný a oni se nechali zmanipulovat.

NE - Č. trpaslík přesvědčuje v soukromí jednoho po druhém. Trpaslíci si myslí, že je to další vemlouvání stejně tak, jak na ně působil Isidor. Černému neuvěří a zavrhnou ho, vyženou ho z lesa.

Modrou tučnou podtrženou barvou jsou označeny varianty, které při realizaci v r. 2016 děti odhlasovaly.

Závěr pohádky, který byl dětmi vybrán prostřednictvím hlasování:

"Isidore!" řekl Černý trpaslík. "Ty musíš od nás pryč. Přinesl jsi mezi nás samé zlo. Ty jsi sám, je ti smutno a závidíš nám naši veselost a radost. Proto chceš, abychom se pořád hádali a byli proti sobě. My však chceme pracovat, chceme být klidní, my se přece nechceme hádat. Dohodli se a řekli: "Isidore, odjed' si na tom svém šlapacím autě. My chceme tady zůstat. Nedáme se již od tebe přemlouvat. Protože jsi hodně líný a lžeš." Isidor se rozzlobil, nasedl do automobilu a jel. Trpaslíci ho hnali a tlačili až na konec lesa. Zůstali ve své lesní chaloupce, hráli si hry a byli veselí. Od Isidora si vzali jen jeden příklad, a to z kouření, aby byli víc zdraví. Již nekouřili a faječky si schovali na památku. Pak žili opět svorně ve své roztomilé chaloupce. A když se jim přece někdy trošičku zastesklo po něčem neznámém, řekli si "Kdepak! Co kdyby se tu objevil zase nějaký Isidor?"

CH) Závěrečné shrnutí doplněním myšlenkové mapy:

Učitelka si sedne s dětmi do kruhu, **doprostřed položí MM**, kterou děti vyplňovaly na začátku lekce a doplní o nové poznatky dětí. Závěrečnými slovy shrne vše, na co s dětmi v průběhu lekce přišly.

I) Závěrečná reflexe s dětmi

Plynule navazujeme na bod CH, učitelka sedí v kruhu s dětmi a dotazuje se na pocity a dojmy ze společné práce. Dětské reakce možná otevrou jiné dotazy, než níže nabízíme, respektujeme potřeby skupiny a otázky můžeme doplnit:

- Vrátime se k jednotlivým hrám a říkáme si, jak jsme se cítili, jak jsme se zapojovali do hry:
- **Jak se nám chodilo** s vědomím spokojeného šťastného života a jak s vědomím strachu, pocitu nedůvěry apod. (Můžeme vynechat, pokud bylo dostatečně reflektováno po bodu D).
- Co nám **běželo hlavou**, když jsme radili Černému trpaslíkovi **v uličce**?
- Jak jsme **se cítili**, když nám Isidor **vyvracel** naše nápady a argumenty proti jeho jednání? (V horkém křesle) **Proč to vlastně Isidor dělal?**
- Kdy bys zakročil ostře proti takovému jednání, jaké měl Isidor, a kdy bys pouze přehlížel jeho činnost a nereagoval na ni? Kde je, podle tebe, ta hranice, kdy zakročit a kdy ještě ne.
- Jak se nám **pracovalo ve skupinách**?
- Kdyby ses dostal do takové situace jako Černý trpaslík, jednal bys jinak nyní, po lekci, než před touto lekcí? Stačí se i jen vyjádřit na ANO/NE postojem (sed, nebo stoupnout).
- Vyjádři postojem (sed, dřep, podřep, stoj, stoj s rukama nahoře), jak jsi se v lekci zapojoval (aktivita).
- Také se ti někdy stalo, že jsi měl **chuť někoho pomlouvat**, i když to nebyla docela pravda? Co tě k tomu vedlo? Víš už, co to může ve svém důsledku způsobit?

Strukturované drama - rozbor základní problematiky lekce:

HLAVNÍ TÉMA

Zjistím-li ve společnosti člověka, který celé společnosti škodí pomluvami a vědomě chce všechny vzájemně rozhádat, budu s tím něco dělat? Ano/Ne? Kdy ano a kdy ne?

VEDLEJŠÍ TÉMA

- 1) Vztahy mezi lidmi ve společnosti, jejich pohnutky k určitému chování.
- 2) Hranice mezi žalováním a oprávněným vyjevením pravdy ostatním.
- 3) Reakce na pomluvy a donášení nepravd.
- 4) Na čem závisí lidské štěstí?

ODPOVĚĎ NA OTÁZKU

Pokud pomluvy jedince ničí celou společnost, mám zasáhnout a jak?

CO SE TÍM CHCI NAUČIT (dovednosti, znalosti, cíle v obl. herecké, osobnostně sociální, osnov RVP)

- 1) Herecké kompetence** - práce s prostorem, narativní pantomima, práce s MM, hra v roli, používání kostýmního znaku, živé obrazy, ulička, horké křeslo, připravená improvizace.
- 2) Osobnostně sociální kompetence** - pochopení motivu jednání lidí, empatie, schopnost rozhodování a nést důsledky svého rozhodnutí, samostatné vytváření vlastních postojů a cílů, přijmout jiný názor, prezentovat svůj názor.
- 3) Cíle RVP** - vztahy mezi lidmi, sebepoznání, seberegulace, zejména OSV kompetence.

KDE BYLO NAPĚTÍ

Situace, kdy jsou trpaslíci rozhádání až do krajnosti, někteří se chtějí zabít, někteří uchýlit se do samoty, někteří touží po návratu šťastného života, pro který chtějí udělat cokoliv a překonávají i svůj vlastní strach.

SAMOSTATNÉ ROZHODOVÁNÍ

Děti se poprvé rozhodují v bodu D (živé obrazy - výběr role, jak roli ztvární), v bodu E (ulička Černého trpaslíka), později v bodu F (horké křeslo s Isidorem), nakonec v bodu G (osobní rozhodnutí dítěte psanou formou na lísteček).

KDE BYLY RŮZNÉ ÚHLY POHLEDU

- pohled Černého trpaslíka - statečného aktéra obrany
- pohled a pohnutky Isidora - agresora
- pohled trpaslíků, kteří se natolik bojí hněvu Isidora, že budou raději snášet příkoří
- pohled trpaslíka chtivého moci, který chce vytěžit z Isidorovy manipulace a přidat se k němu pro získání větší prestiže a moci.

- pohled trpaslíků toužících po šťastném životě, ale bojících se započít první krok odporu

Upravila jsem původní scénář podle zkušenosti s dětmi, zejména ve fázi rozhodování (bod G). Při rozhodování je lépe ještě blíže specifikovat otázky a ukázalo se mi snazší a rychlejší hlasovat pomocí zvednuté ruky se zavřenýma očima než psaní na lístečky. Pokud však učitel není v časové tísní, může použít i psané lístečky - výhodou je stvrzující efekt pro žáky, pocit větší důležitosti jejich rozhodnutí. **Upravená verze je vyznačena touto modrou barvou písma a je použita pro druhou realizaci.**

V Praze 1. 2. 2016

Vypracovala: Olga Kretíková

Následující strana: Dopisy pro děti (učitel rozstříhá a rozděluje podle potřeby a znalosti dětí).

1. Modrý trpaslík mi říkal, že vůbec neumíš vařit a to, co v potu tváře uvaříš, se vůbec nedá jíst.

2. Žlutý trpaslík s Oranžovým si včera spolu povídali na zahrádce, že jíš jenom buchty a další sladké dobroty a jsi neskutečně tlustý.

3. Když jsem včera ležel na lehátku a opaloval se na sluníčku, zaslechl jsem, jak si Zelený a Červený trpaslík špitají o tobě, že se vůbec nemyješ a hodně smrdíš. A že se ten smrad už nedá vůbec vydržet.

4. Fialový trpaslík si stěžoval, že jsi lenivý až běda, vždy dotáhneš z lesa málo dřeva a nestačí to na topení. Taky se každou chvilku při práci ulíváš a ostatní za tebe musí plít i tvou část zahrádky.

5. Hnědý a Zelený trpaslík se ti před chvilkou společně smáli za chaloupkou. Tím jsem se právě dozvěděl, že jsi prý nejzbabělejší ze všech trpaslíků a bojíš se jít do lesa po setmění.

6. Dávej si pozor! Už se na tebe chystá Fialový se Žlutým trpaslíkem. Dneska ráno se spolu domlouvali, že si na tebe v lese počkají za tou velkou borovicí a pořádně tě „srovnají“.

7. Hnědý trpaslík tě nazval největším nepořádníkem ze všech. Prý, že se nestydíš! Pořád jen něco hledáš, věci si po sobě neuklízíš a oblečení se ti válí na posteli.

8. Žlutý trpaslík říkal, že si nakupuješ nekvalitní oblečky u cvrčka Šejdíře, ale on že nakupuje nejvyšší kvalitu u polní žínky Evelínky!

9. Až budeš hledat své nové boty, tak ti poradím. Jsou schované pod tím velkým pařezem za studánkou, Červený a Modrý trpaslík si z tebe chtěli vystřelit.

10. Žlutý trpaslík si všiml, že špatně umýváš nádobí. Minulý týden mu nebylo dobře a říká, že je to určitě kvůli tobě a tvému špinavému talířku, na který jsi mu dal jídlo.

11. Oranžový trpaslík s Fialovým tě při cestě z lesa pomlouvali, že si ještě pořád hraješ s nafukovacími zvířátky. To už je přece jen pro ty nejmenší, nemyslíš?

12. Zelený trpaslík včera na tebe v lesíku ukazoval a říkal mi, že máš škaredou a starou mamku trpaslici, která nosí starobylé oblečení a nutí tě oblékat podobně, jako se oblíká sama.

13. Červený trpaslík se ti směje, že nosíš stejné boty jako jeho prababička.
